El Monitor de la Educación Común

ÓRGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Año XXVII—N.° 412—Tomo XXIV BUENOS AIRES, ABRIL 30 DE 1907 Serie 2ª—Nº 32

Cuestiones escolares

LAS PENITENCIAS

La casualidad ha puesto en mis manos el «anotador» de un niño que concurre á una escuela nacional. En él veo con asombro escrito lo siguiente: «Para mañana *cien* veces la frase *no debo hablar en fila*». «Copiar tres veces el capítulo de lectura.» A continuación siguen varias anotaciones referentes á lecciones escritas ú orales que el niño debe preparar.

¿Cómo? le dije, tú, un niño tan juicioso, se hace imponer penitencias? No, señor. Es que el niño que marchaba detras de mi no llevaba el paso y me pisaba los talones. Entonces, como le dijera al maestro lo que me pasaba, esto lo incomodó y me dió esa penitencia.

Bueno. ¿Y la cópia del capítulo de lectura? Eso fué porque mientras leíamos, alguien hizo ruido y como el maestro no supo quien era, dió á toda la clase esta penitencia.

El niño se fué y yo me quedé reflexionando. Francamente, ¿es esto enseñar? ¿Así se educa? Parece mentira que en plena Capital Federal, la gran metrópoli de Sud

América, que lleva la palabra en materia de educación, ocurran estas cosas. Y sin embargo ocurren.

Pero, distingamos. Si bien «de todo hay en la viña del Señor»—como dicen los que no tienen otra cosa que decir—un hecho que no puede pasar desapercibido para nadie, es el de que los progresos alcanzados por la escuela argentina en muchas de sus manifestaciones, han suprimido ó restringido sobremanera esa práctica en apariencia insignificante pero que, en realidad, ejerce una influencia fundamental en la educación del niño: de *las penitencias.*

La penitencia es un castigo y muchas veces injusto. Siendo la misión de la escuela primaria *enseñar*, vale decir, educar é instruir, más lo primero que lo segundo, no es racional entonces que perdure esa práctica contraria á la educación. Quizás, forzando mucho el concepto, pueda admitirse que la escuela *corrija*, pero nunca que *castigue.*

La penitencia es un atentado á la salud física y mental del niño, á la vez que la mejor medida para apreciar las aptitudes profesionales del que la impone. Un maestro que derrocha las penitencias, es un mal maestro.

Puede afirmarse, sin incurrir en exageración, que *no hay niños malos.* En cambio, hay malos maestros—afortunadamente muy pocos—inhábiles para enseñar, rústicos en sus modales y lenguaje, que emplean métodos y procedimientos inadecuados ó carecen de los innumerables y sutiles recursos didácticos que hacen interesantes las lecciones.

Cierto es que hay niños *molestos* en clase, sea por mala crianza, debilidad orgánica, retardo mental ú otras causas que les impide seguir las indicaciones del maestro con la misma intensidad de atención que los demás. Pero esos niños son tan pocos en cada escuela y más aún en cada clase, que constituyen verdaderas excepciones y no dan motivo para que el maestro observe una actitud displicente para con sus alumnos.

Además, tales niños pueden ser sometidos á procedimientos especiales ó reunidos en clases ó escuelas también especiales, y no á penitencias ó castigos tanto más injus-

tos cuanto menos responsable es el sujeto á quien se aplican.

Aunque es difícil—si no imposible—conocer á ciencia cierta los procesos íntimos que se verifican en la mente del niño cuando ejecuta una acción, todos los maestros psicólogos concuerdan en sostener que si los niños cometen *faltas*, no lo hacen por maldad; sino por desconocimiento de las leyes sociales y naturales, por inexperiencia ó por imprevisión respecto de las consecuencias.

Causa verdadera satisfacción el ver que en nuestras escuelas primarias, á medida que el maestro se perfecciona en métodos y procedimientos y se va formando un concepto claro de su misión de educador, tiende á desaparecer la práctica de las penitencias.

Si en algunas persiste—lo que no quiero creer—no es por deficiencia del maestro, diré así, sino por hábito, por rutina, por pereza ó por error de cálculo respecto de los resultados.

La prueba más irrefutable de que los maestros consideran las penitencias como prácticas antipedagógicas, está en que todos, sin excepción, tratan de ocultarlas cuidadosamente á las miradas de los extraños.

La penitencia es, desde luego, mala en sí misma. Prescindiendo del daño físico; cómo se deprime la personalidad del niño que es arrojado fuera de la clase, puesto de plantón allí al frente de sus compañeros ó privado del recreo. ¡Y cuánto se rebaja al mismo tiempo por cada una de esas penitencias la autoridad moral del maestro!

«Es que se trata de un niño insoportable, incorregible», dice el maestro.

No, señor. Diga más bien que es usted inhabil para dirigir y educar; que no tiene método; que procede desordenadamente y sin tino, á saltos, inventando; que habla usted en un lenguaje pobre ó demasiado elevado: fuera del alcance de la capacidad mental del niño; que no ha sabido comunicar interés á sus lecciones; que su actitud ante la clase es pesada, desabrida, fría; que confunde usted por último, la grande, inmensa, trascendental misión social que desempeña con un *empleo* de cuatro horas. Y hace mal.

Porque aunque se considere como lo último, siempre será más útil, cómodo y productivo desempeñarlo bien.

El niño es todo *actividad*. De consiguiente, su naturaleza misma exige que en la escuela esté regido por un *trabajo constante*, *enérgicamente invariable* en cuanto á la intensidad, pero *variable* y *cómodo* respecto de las formas.

Hay maestros que aprovechan cualquier oportunidad para *no hacer nada*. Es un error que lo pagan caro, causa de indisciplina y origen de muchas penitencias. Con un alumno ó con cincuenta, con bueno ó mal tiempo, el maestro debe cumplir con el programa del día, sin modificación alguna, sin excepción. Solo así se dá una idea exacta—materializada por decirlo así—de lo que es el *cumplimiento del deber*. *El pensamiento* creador, la *palabra* que lo expresa y la *acción* que le dá forma, deben nacer y desenvolverse en íntimo consorcio en la educación.

REYES M. SALINAS.

Buenos Aires, abril de 1907.

El hombre prehistórico

ESTADO ACTUAL DE LOS ESTUDIOS

(Conclusión—Véanse los dos números anteriores)

En consecuencia volvieron á avanzar los ventisqueros hacia los valles circundantes donde vemos hoy sus depósitos de escombros formar enormes montones y aún montañas. Cuando pasados muchos miles de años iba el frío poco á poco disminuyendo, empezaron los ventisqueros á derretirse, pero con muy variada celeridad. Verdad que lo mismo sucedia en todas las épocas glaciales, sin embargo en ninguna se ha podido observar tan bién los efectos como á la retirada de la última época, porque los escombros depositados en valles y llanuras, desde entonces no fueron más removidos por ventisqueros, y han quedado intactos á nuestra vista.

Así es que, al finalizar la última época glacial, se distingue en todas partes en lo que fueron ventisqueros alpinos, tres sistemas de vallas de escombros separadas entre ellas por larguísimas épocas de cesación de movimiento ó sean etapas de retirada: la valla mas avanzada, ó los escombros mas recientes, que corresponde al máximum de enfriamiento; luego elevóse lentamente el límite de las nieves eternas unos 500 metros, reduciéndose en la misma proporción los ventisqueros alpinos y escandinavos, algunos de ellos hasta en 120 á 180 kilómetros.

Esta época de un clima más benigno debe haber du-

rado miles y miles de años, al juzgar por el desmonte constatado en el valle del río Inn, que importa hasta 4 metros, equivalente á un espacio de tiempo de mas de 12.000 años.

En aquellos tiempos se veían los valles alpinos hasta gran altura cubiertos de robusto oquedal y los petrefactos de la época indican que el clima fué poco más riguroso que el de nuestros días, puesto que allí se encuentran estratos de carbón fósil (lignita) formados con troncos de pinos, cedro, pinastros, hayas y abedules cuya petrificación ha requerido 7 á 8.000 años.

No puede entrar en la índole del presente trabajo enumerar una por una, con sujeción á los resultados obtenidos por los hombres de ciencia en materia de geología y antropología, las transformaciones sufridas por nuestro planeta en un lapso de tiempo tan enormemente dilatado. Lo que sí conviene recordar es, que esas alternaciones de frios glaciales y prolongados con épocas más templadas, han ido realizándose no solamente en los grandes períodos de miles y millones de años mencionados, sino que también, dentro de esas dilatadas divisiones de tiempo, hubo continuamente alternaciones climatéricas menores, á más de las producidas por las estaciones regulares, y que todas esas variaciones tuvieron parte en el desarrollo del género humano.

En la época en que el límite de la nieve eterna había vuelto á retirarse hasta á 2.100 metros arriba del mar, que solamente las más elevadas montañas ostentaban sus ventisqueros y que el límite de la vegetación en la Europa central había subido unos 300 metros, la invadieron con el aumento de temperatura mas templada, muchos animales como el mammuth, el rinoceronte lanudo, el buey amizcleño, el reno, la liebre alpina, el zorro polar, la perdiz blanca y también el hombre, que en los paises al rededor del mar Mediterráneo habían pasado lo más crudo de la época glacial.

Primero encontramos al hombre en los valles de la Dordogne, en el suroeste de Francia, que poco habían sufrido de los horrores del hielo. Allí dedicóse el hombre á la caza del mammuth y del reno. Entretanto había realiza-

do notables progresos técnicos que, apesar del excesivo rigor del clima le permitían llevar un modo de vida mejor que antes. Contra el frío se abrigaba en cuevas donde las llamas de fuego derramaban luz y calor. Además iba,—como los hombres polares de hoy,—envuelto en pieles que las mujeres ya sabían coser con agujas de hueso y tendones de animales.

Toda esta cultura de la más temprana época glacial ulterior, la señalan los franceses con el nombre de «Magdalénien», por los abrigos debajo las rocas descubiertos en La Madeleine (Dordogne), y los hombres mismos con el nombre de la «raza de Cro-Magnon», por las abundantes osamentas fósiles encontradas en 1868 en el valle de Vézère, cerca de Cro-Magnon. Juzgando por los restos descubiertos, los cazadores de mammuth y reno de dicha raza han de haber sido hombres altos y vigorosos que ya no muestran ninguna de las señales de las razas bajas que antes vivían en Europa. La frente era bien abovedada, los sobresalientes arcos superciliares habían desaparecido, la capacidad del cráneo no era mucho menor que la de los hombres que hoy viven todavía en las mismas tierras. La barba ya no era inclinada hacia atrás, los ligamentos musculares mostrábanse muy adelantados, el habla se había desarrollado mucho. Las mandíbulas eran más bajas y menos toscas, los dientes menos fuertes. En suma, la parte superior de la cabeza que es asiento del intelecto, ganaba sobre la inferior, encargada de la alimentación material. Las únicas señales bajas que son demostrables como restos de condiciones primitivas, son las siguientes: el gran espacio que mide entre las cuencas de los ojos, la prominencia de los arcos alveolares que implica la posición ladeada de los dientes, la extensión y aspereza de la base del músculo masetero (para mascar,) el saledizo de la línea áspera de los huesos en la parte alta del muslo y la escarpadura de las tibias.

Los seres de Cro-Magnon, inteligentes, que caminaban ya perfectamente derecho y cuyos cuerpos eran bien formados, hacían sus herramientas con más descuido que el inculto hombre del loess, pero todas con mangos de madera. La piedra, como material, había perdido mucha

de su importancia, desde que la parte mayor y lo mas útil de los instrumentos se hacía ahora de asta y de hueso de animales por él cazados, sobre todo puntas de lanza, canaletas en las mismas para envenenar el arma, arpones con gancho, finas agujas, hondas para disparar venablos, horquillas, broches y amuletos horadados para llevarlos á guisa de collar.

Ya no se contentaba el hombre, como en el último período glacial intermediario, con untarse con pastas grasientas de color, continuando sin embargo su uso. Lo que encontraba de petrefactos, así como los dientes de animales, le servían de adorno á la vez que de amuleto para fines de superstición. En todas las herramientas, armas y utensilios dibujaba y grababa con finos cuchillitos de piedra de chispa, de una manera muy parecida, á los animales de sus cacerías, penetrado tal vez de la creencia, hoy todavía común á las razas inferiores que se ocupan tan solo de la caza, de que toda imitación del animal que se intenta cazar, lo somete al poder del dibujante ó del que lleva consigo su imágen. El hechizo se supone tanto más eficaz cuanto mejor es la imitación del objeto anhelado. En la realización de esta superstición llegó el hombre á hacerse tan hábil reproductor del natural, que nos causa admiración el realismo de sus garabatos y grabados hallados entre los petrefactos.

Como á los animales de caza, así también á sus semejantes los pinta cubiertos de pelo en todo el cuerpo, á veces con señales de picadura y exagerando las particularidades del sexo. Se vé por ejemplo á una mujer en estado próximo á ser madre debajo de un reno, alzando las manos que, como todas, no tienen más que cuatro dedos; luego se ve tallados en palos de adorno á hombres desnudos lanzando el venablo sobre algún velludo búfalo, ó sobre una tropilla apenas visible de caballos bravíos. Mientras en los más remotos tiempos de la época glacial ulterior se vé al lado del reno, ocupar el mammuth el primer lugar en la hacienda del hombre, predominan más tarde en las imágenes los búfalos, caballos bravíos, antilopes y rebezos. Lo prueban los numerosos dibujos de animales descubiertos en estos últimos decenios sobre todo en el sudoeste de

Francia, y en menor escala, también en el norte de España, dibujos que se han conservado hasta nuestros días en las paredes de las cavernas habitadas por los cazadores de Cro-Magnon. Allí no solamente se ven grabados en piedra los contornos de diferentes animales que solían cazar, sino también pinturas en dos colores, rojo y marrón, hechas en épocas posteriores y que á los descubridores causaron vivísima sorpresa. Se ven diseños de toldos cubiertos de cuero con entrada semi-ovalada, como los usan todavía los indios de Norte América; pero lo más curioso descubierto es una lámpara primitiva, cortada, por no decir esculpida, en asperón (piedra arenisca) en la cual quemaban mechas de musgo embebidas en grasa de mammuth ó reno, para iluminar sus oscuras cuevas. Esta lámpara, por cierto *la más antigua del mundo entero*, se había conservado en una caverna de La Mouth (Dordogne, Francia). También este objeto en uno de cuyos lados se ha dejado un vacío por donde pasar la mano para alzarlo, ostenta grabada en la base, una cabeza de rebeco.

Esos cazadores de Magdalénien abandonaban durante los veranos más templados sus lóbregas cuevas para acampar con sus toldos portátiles en sitios de abundante caza y se servían en sus cacerías de verdaderos pitos, igualmente encontrados entre los escombros y que dan hoy todavía un sonido muy agudo y penetrante. No deja de ser curioso que labios humanos han tocado el mismo instrumento que, hará un millón de años, sonara para llamar á nuestros salvajes antepasados! Esos llamados «pitos de reno» son hechos con la falange de un reno en que con cuchillito de piedra se ha abierto un agujero en su parte más angosta. Así como á los animales mayores, se cazaba también á los peces con ayuda del arpón; pues no se conocía el anzuelo. Carecían esos seres por completo de toda vasija de madera, piedra ó tierra cocida; cuanto más se puede admitir que usaban bolsas de cuero para agua y calentaban el contenido echando adentro piedras previamente calentadas.

De los animales mayores cazados, llevaban á sus cavernas únicamente las partes carnosas. Por lo general los cazadores Magdalienses devoraban á los animales en el

mismo sitio donde los alcanzara el arpón y se les diera muerte á palos ó pedradas; también aquí todos los cráneos y huesos se hallan partidos, evidentemente para apoderarse de su contenido. Las carnes las chamuscaban en asadores de palo á fin de conservarlas algunos días cuando no bastaba para ello la temperatura fría. Arco y flecha les eran todavía desconocidos, en cambio poseían el venablo con punta de hueso ó asta, muchos de los cuales ya llevan marcas distintivas de propiedad.

Fuera de su equipo y de sus armas personales, todo lo demàs era propiedad común de la estirpe que en sus correrías quedaba siempre unida y juntos cavaban los hombres zanjas y colocaban lazos para apoderarse del colosal mammuth y del lanudo rinoceronte.

Pero estos cazadores de mammuth y reno, y más tarde de búfalo y caballo bravío,—que debemos figurarnos con la cabeza descubierta, cabello hirsuto, en extremo desaseados y poblados de bichos en todo el cuerpo y en las pieles de abrigo,—no solamente se distinguían y sabían reconocerse por la picadura y pintura ó cicatrices de adorno en cara, pecho y brazos, sinó tenían sus costumbres tradicionales, fiestas de tribu y danzas mágicas, sus leyendas y mitos.

Cada tribu tenía su distrito de caza bien limitado y respetado por las demás. Mientras los hombres y adolescentes ejercían la caza, las mujeres, menos movibles á causa de la maternidad, se ocupaban en la confección de abrigos de piel, en cortar y chamuscar la carne traída por los hombres, en traer agua, en cuidar los chicuelos. En verano ellas cargaban y armaban los toldos. Seguidas de la prole iban en busca de alimento vegetal: raíces, frutas, semillas y también de animales pequeños como orugas, gusanos, caracoles, insectos y pequeños vertebrados, con que quitar el hambre propio y el de los niños á falta de bocados mejores.

Todos los actos de esos vivientes de tan baja cultura indican un carácter muy impulsivo y caprichoso, sin corrección ni moderación alguna. Cada uno obra según la inspiración del momento. Sin escrúpulo el individuo, que no perteneciendo á la tribu *ipso facto* es considerado como

enemigo, es amazado y despojado de sus armas y aún comido. No conocen ni piedad ni remordimiento y esta insensibilidad se manifiesta lo mismo en cuanto á los propios dolores corporales. Las más espantosas heridas, los más grandes martirios los soportan sin queja, y la juventud se ejerce expresamente en tales pruebas.

Unicamente lo fuerte y violento infunde respeto á esos salvajes, todo lo débil es despreciado por ellos, incluso las mujeres y niños, para los cuales no guardan ni consideración ni amor. Las mujeres, que con preferencia roban á las tribus vecinas, no son sino bestias de labor y objetos de valor que maltratan brutalmente, prestan y cambian á su gusto. Los hombres no se ocupan sino en confeccionar sus armas y en procurar la caza necesaria para el sostén. Todos los demás trabajos se dejan á la mujer que, tan despreciada que sea, por el innato amor maternal es la más antigua portadora de cultura; es ella quien dominando la familia por derecho de madre, supo paulatinamente hacer valer su autoridad, creando no solamente el más antiguo orden social, sino también introduciendo en previsión de las necesidades de los suyos la primera cultura de la tierra y con ella la posibilidad de que la humanidad, abandonando la vida agitada de cazador, llegara á dedicarse también á la agricultura con su vida arraigada y con los demás gérmenes de civilización.

La cultura Magdaleniense de la temprana época glacial ulterior, á pesar de sus progresos en la Francia central y meridional, no llegó sin embargo más allá del primitivo grado cazador. Poco á poco extendióse á la Alemania meridional, á la Suiza, Austria y Rusia. Mucho antes que en el oeste, exterminóse en el este el colosal y manso mammuth que, como ningún otro animal brindaba excelente y abundante carne para una tribu entera y por esa razón, como el reno, era tenazmente perseguido.

La creencia de que el mammuth no haya sido contemporáneo del hombre primitivo queda pues desechada merced á los descubrimientos realizados en estos últimos años, y tan es así, que el mayor de los paquidermos habidos en la tierra se ha evidentemente extinguido no por el creciente calor ni mucho menos por el excesivo frio con-

tra el cual era perfectamente guarecido por el grueso y peludo cuero, sino precisamente por la acción del hombre de la época «Madelaine». En aquellos tiempos era el mammuth ya bastante escaso en Europa, y los pocos ejemplares escapados á la codicia de la naciente humanidad iban retirándose hacia el helado norte de Asia. Es allí, en los eternos hielos de la costa de Siberia que, pocos años há, se descubrió los restos de un mammuth, que durante incalculables años, había estado encerrado en un banco de hielo y estaba bastante bien conservado. El exámen del estómago, de la lengua y de las muelas realizado en San Petersburgo demostró que el animal, exclusivamente herbívoro, se alimentaba allí, en su último refugio, de la escasísima vegetación gramínea, de la misma cuyas especies hoy todavía crecen en los mismos parajes de la Siberia.

Una vez extinguido el mammuth, subiendo poco á poco la temperatura y cubriéndose los campos de abundante pasto, los búfalos, caballos bravíos y antílopes constituyen, como se ha dicho, el principal alimento del hombre. Recién mucho más tarde, cuando espesa selva vírgen cubría toda la Enropa central y meridional, el hombre, tras miles y miles de años de ruda labor de desmonte, emprendió también la tarea de cultivar la tierra. Sin embargo, ese importante trabajo de cultura, origen de nuestra civilización, no fué obra de la progresista raza de Cro-Magnon, sino de otras tribus venidas del sur y este de tierras de culturas más antiguas en el Asia menor, portadoras de la cultura llamada neolítica ó nueva, con nuevas ideas y costumbres de vida, y con nuevos y perfeccionados productos industriales, como por ejemplo herramientas de piedra afiladas no solamente en el filo sino pulida en toda la superficie y de material excesivamente duro, como ser el jade y la nefrista, especie que por intercambio se transmitían de tribu en tribu desde el corazón de Asia (desde la China) cuando en el país no se daba con un material idéntico ó alguno parecido. Luego variadas clases de plantas alimenticias y de animales domésticos, cuya creciente posesión iba haciendo á esos hombres cada vez más independientes de la caza, sin disminuir sin embargo su gran afición á la montería; y finalmente el culto de los muertos, la atención que

se dedicaba á los espíritus de los difuntos como causantes de enfermedades y desgracias.

Desde esa época de la piedra pulida, de la que mucho de interesante habría que contar, muy débiles hilos de conexión conducen á los últimos representantes de la anterior época llamada «de la piedra á medio desbastar», ó sea de los cazadores de Cro-Magnon (Madeleine) que, según las notables definiciones cronológicas del doctor Nuesch fundadas en los célebres hallazgos de Schaffhausen (Suiza) han vivido en dicho sitio hasta hará unos 20.000 años y, se supone, finalmente se habrán retirado al sud.

Vinieron luego, con el clima más templado, los supersticiosos cazadores de ciervos del «Asylien» que cazaban mediante unos arpones planos, hechos de cuerno de ciervo, y tras de éstos los miserables comedores de mariscos del «Arisien», hasta que en el «Campignién» empezó á mostrarse el más antiguo de los tres grados neolíticos de Europa que los franceses llaman «Rodenhausien»,—por el pueblo de este nombre, situado en Suiza,—tribus que terminaron en los famosos habitantes lacustres, que construían sus chozas sobre estacas en medio de lagunas, pantanos y ríos, para precaverse de los animales salvajes y de sus semejantes. Era, sí, todavía la época de la piedra, pero la piedra dura era pulida por medio de la de amolar, que se encuentra en gran cantidad entre los escombros de aquellas antihistóricas colonias que cubrían á veces 13 á 16.000 metros cuadrados, á juzgar por las innumerables estacas descubiertas con la baja del nivel de las aguas.

La raza de los habitantes lacustres ya se confunde con la humanidad que creemos divisar á través de las brumas que circundan los cálculos históricos y nos dispensan de proseguir nuestras investigaciones.

Basta dejar constancia que el mismo sistema de construcción de habitaciones rústicas sobre estacas revela la presencia de hombres hábiles é inteligentes, ya conocedores de varios ramos industriales. El examen de los escombros muestra la primera aparición de alfarería de tierra mal cocida y sin ningún adorno, de restos de esteras, de redes, patines hechos de hueso de caballo y vaca, gra-

nos de avena, de cebada, trigo y mijo; recién en esta época aparecen también los primeros huesos de animales domésticos como de cabra, perro, cerdo, vaca, oveja, etc., lo que por sí solo indica cierto grado de civilización en los habitantes, que sin embargo no conocían aún el metal, como hemos visto, á los 20.000 años antes de nuestra época.

Miles de años después empezó recién para ellos la edad del bronce, como lo prueban hallazgos realizados en formaciones de conglomerado mucho posteriores y en sepulturas bien conservadas. La cultura del bronce no nació entre los hombres de aquella remota edad, como la de la piedra que se desarrolló junto con el género humano. El bronce, y más tarde el hierro, les llegaron con el tráfico y con la inmigración de razas venidas del sur, del suroeste y del extremo oriente, donde simultáneamente ó quizás mucho antes se ha formado la humanidad en idénticas condiciones como en la Europa central. En todo caso conocían y usaban aquellos pueblos ya el metal, cuando el hombre de la Europa central usaba todavía la piedra y el hueso como única herramienta y arma.

Si desde la desaparición de los lacustres de la Suiza han pasado 20.000 años, y sí, como lo dijimos al principio de este estudio, nuestras averiguaciones históricas que remontan á 4.600 años antes de Jesucristo, nos muestran, por escrituras cuneiformes y esculturas perfectamente conservadas en la Asiria, Persia y Babilonia una humanidad ya tan civilizada,—resulta que los 15.400 años intermediarios constituyen propiamente la época en que el hombre prehistórico de las poblaciones lacustres ha verificado su última evolución de cultura para asimilarse poco á poco al hombre asiático que entonces, para nosotros, aparece por primera vez en la historia.

F. G. HARTMANN.

Buenos Aires, Febrero de 1907.

Educación moral

(De *L'Ecole Nouvelle*)

ESTUDIO DE UN TEMA

Muchos maestros se quejan de que los alumnos olvidan demasiado pronto lo que han aprendido.—Buscar las causas de este olvido y los medios para remediarlo

PLAN

I. La frecuencia del olvido.—Es un hecho frecuentemente constatado y deplorado, la facilidad con que los alumnos olvidan aquello que se les ha enseñado. En vano se esforzarán los maestros de «enriquecer» sin cesar su memoria, parece que eso no vale nada.

Se cita el ejemplo increible de jóvenes reclutas que habiendo seguido regularmente los cursos de la escuela primaria, llamados, al llegar al regimiento, á decir lo que sabian de Gambetta, afirmar que jamás habían oído hablar de él!

II. Causas del olvido.—¿Hay que hacer responsable de estos olvidos solamente á los niños, por su atolondramiento, su indiferencia, su pereza?

Es justo, en efecto, tener en cuenta estas causas de descalabro.

Pero es preciso también acusar á nuestra enseñanza que no siempre tiene en cuenta las reglas de la memoria.

a) La rapidez y la multiplicidad de nuestras leccio-

nes impiden desde luego que el niño se dedique á aquello que vale la pena. Las lecciones se suceden á las lecciones, con la preocupación, de parte del maestro, de llegar al fin de los programas, de «ver todo», ó por lo menos de «desflorar» todo.

b) También, la *fragilidad de los recuerdos* es extrema. Las nociones enseñadas no producen sobre el niño *ninguna impresión durable.* Falto de tiempo, todo es puesto en un mismo plan. Esas nociones múltiples, mal ligadas entre sí, no pueden dejar ningun recuerdo bien organizado. No nos informamos suficientemente si los alumnos han aprovechado, comprendido; muy amenudo, nos contentamos con una recitación más ó menos fiel de un resumen dado. La memoria amontona palabras, pero no siempre ideas; son conocimientos mal asimilados «que el olvido barrerá como el viento barre las hojas mal nacidas.»

c) En fin, y sobre todo, *la imposibilidad de rever* las nociones adquiridas termina con el desbande de los recuerdos.

Avanzamos siempre, estudiando nuevos capítulos, como el conquistador procede á la conquista de nuevas tierras; pero perdemos las posiciones adquiridas y la ganancia es nula.

«La ley dominante en memoria, es que la memoria siendo la forma del hábito, no hacemos nada sin el tiempo, sin la repetición frecuente». (J. Payot).

En resumen, damos á los niños nociones superficiales confusas por su misma multiplicidad, limitándonos con mucha frecuencia á palabras,—recuerdos frágiles, que repeticiones asíduas no llegan jamás á salvarlos del olvido.

III. Medios para remediar el olvido.—El olvido no puede ser desterrado. Más aun, como lo ha demostrado M. Ribot, el olvido es una condición de la memoria. Si nuestra conciencia no dejara perder todo aquello que la ha impresionado, nuestros recuerdos serían innumerables y complejos hasta la confusión. Es olvidando un gran número de estados de conciencia que podemos acordarnos mejor de aquellos que quedan.

Es entonces necesario, para facilitar la memoria, *sa-*

ber olvidar aquello que podemos olvidar sin gran inconveniente, para *retener mejor* lo que debe conservarse.

El maestro debe, pues, dirigir con mucho tacto su enseñanza.

a) Desde luego conviene *andar lentamente*, á fin de que los recuerdos registrados, sean bien asimilados y no sobrecarguen la memoria.

b) Es con esta condición, en efecto, que podremos dar al niño *nociones sólidas* y *durables*, que impresionen su inteligencia y se impongan á su recuerdo. No se trata, como dice Montaigne, «de gritar en sus oídos así como quien vertiera agua en un embudo.» Es necesario que el niño comprenda, que sus ojos, sus oídos, todos sus sentidos, todas sus fuerzas intelectuales, se apliquen á la lección para comprenderla y guardar su memoria clara, fiel, viva.

c) Es necesario que sus *recuerdos* estén *perfectamente organizados*, es decir, que lo esencial se desprenda bien. Es necesario que el maestro haga selección de aquello que enseña, que elimine los detalles secundarios, que conserve solamente aquellos que tienen un interés especial, que los agrupe alrededor de los hechos importantes de las ideas esenciales, que, claras y vigorosas, forman como el esqueleto del saber de nuestros alumnos. Si el esqueleto es sólido, pueden desaparecer los detalles, el saber inteligente queda: la inteligencia puede volver á encontrar los hechos secundarios. Entonces, enseñanza simplificada, ordenada, recta y clara.

d) Finalmente, *es necesario volver á ver frecuentemente.*—«Todo aquello que no se ha repetido á menudo y con amor, lo olvidamos.»

Volvamos entonces con frecuencia hacia atrás; rever es ver mejor, es aprender de nuevo; es apoyar sobre lo que es esencial y desdeñar lo secundario; es fortificar los recursos, agrupar aquellos que son semejantes y organizar sólidamen e el bagaje intelectual de nuestros discípulos.

Podríamos tomar por ejemplo: *la historia*. El número de hechos útiles que deben retener los alumnos es relativamente poco considerable, pero será necesario volver á ellos con frecuencia, con inteligencia.

IV. CONCLUSIÓN.—Hay que obedecer á las leyes de

la memoria, si queremos que queden en la inteligencia de nuestros alumnos, recuerdos claros, sólidos y durables de nuestras lecciones.

UN EJEMPLO PRACTICO

«Nosotros sabemos que la repetición asídua y ferviente es la condición necesaria de la fijación de los recuerdos. Muy pocas lecciones respetan esta ley fundamental de la memoria. Son siempre demasiado cargadas.

Por ejemplo, en una lección de lectura en el curso medio, no hay nada más contrario á los dones de la memoria que explicar diez ó doce palabras. ¿Qué puede quedar de todo aquello en la inteligencia del niño? Tres palabras, si son nuevas, bastan, con la condición de no creer que una explicación dada por el maestro dispensa de detenerse: eso no vale nada.

Si varios niños no han *repetido activamente* la palabra y no han sido obligados á comprender su sentido, es decir, si ellos no han sido llamados á construir, con esa palabra, pequeñas frases, no la retendrán.

Si, por otra parte, no tomáis nota de esas tres palabras, de manera de *volver á ellas* al principiar la clase próxima, después de un mes, después de seis meses, no quedará gran cosa de nuestra enseñanza.»

J. PAYOT. (*Las ideas de M. Bourru*)

¿Es útil dar un diccionario á los alumnos del curso medio? ¿Por qué? De la elección de un diccionario. Medios para sacar partido de él

I. UTILIDAD DEL DICCIONARIO.—Es una fuente rica y preciosa de instrucciones de las más útiles: *a*) para el conocimiento del idioma; *b*) para las nociones usuales de las distintas ciencias (historia, literatura, física, etc.)

II. ELECCIÓN DE DICCIONARIO.—El diccionario puede ser á la vez instructivo y atrayente. Un buen diccionario para el curso medio, contiene: 1.º definiciones de palabras precisas y justas, con la indicación bien clara y siguiendo un orden metódico de los diferentes sentidos derivados ó figurados; 2.º expresiones usuales, en las que las palabras son empleadas con un sentido especial; 3.º bajo el punto de vista gramatical, indicaciones breves, pero claras, sobre

la naturaleza, particularidades de concordancia y la etimología de las palabras; 4.° del punto de vista general, enseñanzas moderadas pero exactas sobre los conocimientos usuales (biografía, indicaciones científicas, etc., etc.); 5.° en fin, grabados simples, nítidos, que hacen más comprensibles las definiciones.

III. Empleo del diccionario—Es necesario habituar á los alumnos á recurrir á él á menudo y de una manera inteligente, reflexiva.

Los ejercicios siguientes son muy provechosos:

Para la *educación general*: hacer buscar á propósito de una lección cualquiera, de preferencia antes ó después de la lectura, las indicaciones dadas sobre tal persona, tal ciudad, tal fenómeno, tal acto de que se trate en la lección; hacer dar cuenta de lo que ha retenido el alumno, hacerle, si es necesario, tomar nota en el cuaderno.

Para el *idioma*: hacer buscar, con ayuda del diccionario, todas las palabras de una misma familia,—los sinónimos de una palabra (con las diferencias de sentido);—hacer construir frases en que tal palabra dada será empleada en los diferentes sentidos definidos en el diccionario; hacer verificar la ortografía de tal ó cual palabra; después de una corrección de redacción hacer buscar el sentido exacto de tal ó cual término empleado por el alumno de una manera impropia, etc.

Qué piensa usted de esta afirmación: "En la escuela primaria no se les enseña á los niños la moral para que la sepan, sino para que la practiquen"—Conclusiones.

I. Carácter de la educación moral.—«No basta conocer su deber, es necesario además cumplirlo.» Esta máxima es también la de la escuela.

II. Qué es "saber" la moral.—«Saber moral es conocer los deberes que ella nos impone, distinguir las razones que nos dictan nuestra conducta.

«¿Ese conocimiento no es una ciencia necesaria y preciosa? ¿Cómo podrá conducirse bien sólo, si no discierne por sí mismo el bien y el mal, si no está en estado de razonar y de juzgar sus actos? La conciencia le habla por instinto; pero ella necesita ser aclarada, aconsejada, instruida.

El maestro, con sus lecciones, se esfuerza precisamente porque el niño «sepa» la moral.

¿Pero no podemos engañarnos sobre esta palabra? ¿Es el niño suficientemente capaz de comprender exactamente el alcance de las razones que da el moralista para explicar nuestras acciones? ¿Sigue bien las discusiones del maestro? Muchos de entre nosotros saben por experiencia que en las lecciones de moral no son, muy á menudo las preguntas y respuestas, más que puro psittucisme.—(P. F. Thomas, *Moral y Educación.*)

¿Los niños «sabrían», pues, la moral como papagallos? y recitarían resúmenes de lecciones y máximas maquinalmente. ¿Qué influencia tendría este saber sobre la conducta? ¡Ninguna!

Pero supongamos que el niño comprende bien su curso de moral y que su inteligencia aprovecha lo que ha retenido su memoria! ¿Practicará el bien? Su corazón y su voluntad habrán sido conquistados para siempre por el deber? La experiencia nos hace aun decir que no. Las instrucciones oficiales dicen, además: «Un maestro (y á tal maestro tal alumno) que cita preceptos, que habla del deber sin convicción, sin calor, hace algo más que perder su trabajo, comete una falta: en el curso de moral regular, pero frío, banal y seco, no enseña moral porque *él no la hace amar.*

III. ENSEÑANZA MORAL PRÁCTICA.—¿Qué hay que hacer, entonces, para llegar al resultado deseado y hacer amar y practicar la moral?

1.° Es necesario desde luego, es justo repetirlo, *hacer reflexionar* al niño, á fin de que esté en estado de discernir lo honesto y lo justo, de darse cuenta de lo que hace y de lo que debe hacer, con el fin de que su sentido moral se ejercite, se encamine, se afirme, y á fin de que «sepa» su moral.

2.° Es necesario también *conmover* al niño, tocar su corazón, obtener la adhesión de su voluntad, después de haber ganado su razón. La idea abstracta ha sido bien demostrada (V. J. Payot, *La educación de la voluntad*), tiene poca influencia sobre nuestras resoluciones. El sentimiento es más fuerte y nos empuja más activamente á la acción. Conmover es entonces predisponer á obrar. Las

instrucciones oficiales que acompañan á nuestros programas dicen claramente: «No basta dar al alumno nociones correctas y munirlo de sabias máximas, es necesario llegar á hacer nacer en él sentimientos bastante verdaderos y suficientemente fuertes que le ayuden un día, en la lucha por la vida, á triunfar de las pasiones y de los vicios.» Sentimientos *verdaderos* y *fuertes*, he ahí lo que hay que hacer nacer en el niño para vivificar las nociones claras y firmes que se le quieren dar. «El más simple cuento, en el cual pueda el niño sorprender un acento de gravedad, una sola palabra sincera, vale más que una larga serie de lecciones mecánicas.» (Instrucciones oficiales.)

3.º Es necesario *hacer obrar* al niño, *hacerle practicar el bien.*

Tarea sin duda difícil, pero necesaria y cuán atrayente! ¿Cómo realizarla? Esforzándose por obtener que el niño, en su conducta, aplique las recomendaciones que se le hacen, mantenga la resolución que se le ha hecho tomar una vez que ha conocido y sentido su deber. ¿Tenemos el tiempo y los medios para hacerlo?—Sí.

En la *Escuela*, que dá ocasiones, desde luego, para hacer aplicar los preceptos aprendidos. Basta que el maestro observe á sus alumnos, los siga, los estimule todo lo que sea necesario. Nada hay que descuidar en educación; en el acto más vulgar podemos encontrar el signo de un defecto de carácter, de una debilidad general de voluntad; este acto proporciona, desde luego, al maestro vigilante, la ocasión de intervenir con provecho para corregir el niño.

¿Queremos un ejemplo? El alumno tal, fuerte y vigoroso, maltrata á un compañero más joven:— no es para él una falta apoderarse de tal ó cual objeto de otros, bastante débiles para no oponerle resistencia, etc.—Es necesario que este niño *sepa* lo que exige la Justicia y que la *practique.*

El maestro ha mostrado á lo que obliga el buen compañerismo,—ha hecho resaltar todo lo que hay de cruel en abusar de su fuerza; se ha ocupado, durante la lección particularmente, del niño por corregir; se ha esforzado especialmente de provocar en el niño un buen movimiento un sentimiento de justo compañerismo..... ¿Ese niño falta á su resolución? El maestro interviene, llama al niño apar-

te, lo hace reflexionar, habla á su buen corazón, lo pone en guardia contra su brusquedad, su injusticia. ¿Se esfuerza el niño por dominarse? Es un resultado práctico que se acerca al fin. Pero esta primera victoria está lejos de ser definitiva... Observemos discretamente al niño. Las reincidencias son otras tantas ocasiones que es necesario aprovechar con diligencia para llamar al niño á la razón, para hacerlo reflexionar, más aún, herirlo en lo vivo y excitarlo á nuevos esfuerzos.

La experiencia nos permite decir que es necesario que un alumno sea malo, muy malo, para resistir á esta intervención perseverante, paciente, siempre oportuna del maestro en los momentos difíciles... Sin duda, más de un impaciente se siente á veces molestado por esta tutela y lo deja ver; pero la energía tenaz del maestro lo vence, sobre todo cuando el alumno ve, en fin, en el maestro, no un juez implacable, que condena y maldice, sino un consejero paternal que aconseja y que quiere corregir.

Fuera de la escuela, *en la calle*, *en la familia*, puede y debe prolongarse la vigilancia del maestro.

El alumno brutal que en la plaza pública atormenta á un compañero no volverá á hacerlo si el maestro, que lo ha visto, no olvida de hacerle al dia siguiente una reconvención como si el hecho se hubiera producido en la escuela!

¿Qué no podemos esperar luego, de una colaboración inteligente de la familia y de la escuela?

¡Qué influencia puede entonces representar el maestro que sin apresurarse, pero con perseverancia, con método, se dedica á combatir así los malos hábitos de sus alumnos y á despertar en ellos otros buenos! Llega á reformar uno á uno á sus alumnos y á hacerlos realmente *mejores*.

¡Bella recompensa la que puede obtener el maestro, cuando ve á su enseñanza dar tales resultados!

IV. Conclusión.—En la escuela primaria hay, pues, que *hacer practicar* la moral; y ello se consigue dando á los alumnos nociones claras, sentimientos fuertes y hábitos sólidos.

L. C. Bon.

La pedagogía [1]

En Alemania he visitado escuelas de todas clases, por todas partes. No he querido limitarme á comprobar que en comodidad y, sobre todo en limpieza é higiene, las escuelas alemanas son muy superiores á las francesas. He asistido á clases enteras para darme cuenta por mí mismo y no por informaciones escritas, del sistema pedagógico alemán.

La diferencia esencial entre los métodos alemán y francés consiste en la importancia que se da entre nosotros á los deberes escritos y á los libros, y en el puesto preponderante que tienen en las escuelas del otro lado del Rín las lecciones verbales y los ejercicios mentales.

Aquí es raro que el alumno tome la pluma en la escuela; durante las clases los libros permanecen cerrados. El esfuerzo del maestro consiste en tener constantemente despierta la atención del niño por preguntas sucesivas y variadas, esfuerzo poderoso que exige gran celo y un incomparable amor á la profesión. Todas las materias se enseñan del mismo modo, tanto la gramática como la aritmética, la historia, la geografía y las ciencias naturales.

El maestro no dice nunca: «Recite». Hace al niño preguntas diferentes sobre todas las faces de la lección, que vuelve é invierte de varios modos, y en todas las formas que le sugiere la práctica, no dando por agotada la

(1) Este artículo, forma parte de una serie que con el título *Alemania* está publicando «Le Figaro», de París: lo transcribimos del importante diario «La Nación» de esta capital, por creer de sumo interés las consideraciones que contiene.

materia mientras toda la clase no ha comprendido y retenido las nociones que trata de inculcar. Y para estar cierto de que todos sus discípulos tienen atento el oído y la inteligencia despierta en todos los instantes de la lección, el maestro, en lugar de pronunciar primeramente el nombre del alumno y formular en seguida la pregunta, procede á la inversa.

Una vez hecha la pregunta, los alumnos que saben ó creen saber la cuestión, levantan la mano con mayor ó menor apresuramiento, según su grado de certeza, y entre ellos el maestro escoge al que deba responderle. Cuando un alumno tarda frecuentemente en levantar la mano, el profesor la emprende con él y vuelve á comenzar por él, con paciencia admirable, las explicaciones y las demostraciones necesarias.

Este método tiene, al menos, un resultado: mantener de un modo extraordinario y permanente el interés de los discípulos. He asistido á muchas lecciones de una hora, y jamás ví, ni por un segundo, debilitarse la curiosidad de un solo niño ó niña.

De vuelta á su casa, el escolar debe resumir en un cuaderno la lección ó las lecciones del día. Así ejercita la memoria y fija mejor las nociones que debe asimilarse.

En un examen superficial nuestros alumnos parecen más brillantes y aparentan saber más cosas, y seguro estoy de que son, en realidad, más inteligentes que los de los pesados países germánicos y aún anglosajones. Pero también estoy seguro de que los pequeños alemanes saben lo que saben mejor que los niños franceses. Nuestros métodos fariseos no ayudan en nada á la inteligencia natural de la raza, sino que, por el contrario, la obstruyen y embarazan: ocurre á este respecto lo que sucedería á la hermosa planta que un jardinero loco metiese entre guijarros en vez de darle la tierra necesaria á sus raíces, indispensable á su crecimiento.

Ultimamente, un director de colegio en el Natal (Africa austral), que hablaba francés, inglés y alemán, quiso conocer el valor comparativo de las escuelas primarias parisienses, berlinesas y londinenses, mediante el sistema de composiciones y de preguntas orales idénticas y en condi-

ciones de tanta igualdad como fuese posible. El resultado de esta comparación dió la superioridad á las escuelas de París para el estudio de la lengua, de las matemáticas «escritas», para la recitación, la dicción y el dibujo; á las de Londres para la enseñanza del canto, lo cual no deja de causar admiración, y á las de Berlín para el cálculo mental.

Pues bien: estoy absolutamente persuadido de que esta comparación fué hecha de un modo imperfecto, y que si en lugar de hacer preguntas sobre «fórmulas» y de practicar ejercicios escritos, se hubiese comprobado el «verdadero» conocimiento, y aún más todavía, la más perfecta «asimilación» por los alumnos de los tres países, de la historia, la geografía y las ciencias naturales, por ejemplo, los niños alemanes hubiesen superado en mucho á los otros, no por la cantidad de nociones adquiridas de memoria, sino por la firmeza con que ellas penetran en su espíritu. Esta convicción se funda—lo repito intencionalmente—en que nuestra enseñanza es una enseñanza de «papagayos». Permite al discípulo y al maestro, en consecuencia, brillar más, pero también produce menos resultados «verdaderos».

Entre nosotros, y durante largo tiempo, los maestros han creído que su misión era la de hacer aprender de memoria á sus discípulos, para hacérseles recitar luego textos, fórmulas y hechos.

Un inspector de escuelas de la ciudad de París, me contaba aún no hace mucho tiempo, que un niño perteneciente á familia elevada, interrogado por él sobre medidas de superficie y que había respondido con seguridad y sin equivocarse, á las preguntas más complicadas sobre este género de cálculos, no supo, finalmente, con un metro en la mano, medir la superficie de la clase en que se encontraba. . . He aquí demostrado, de un modo terminante, el defecto del sistema francés de enseñanza.

El niño lee, escucha y retiene, pero no «comprende». Preguntado, recita las palabras que ha leído ó escuchado, pero sólo opera su memoria, porque no ha asimilado las materias que recita. En este caso el alumno sabía perfectamente decir que la superficie de un rectángulo se obtie-

ne multiplicando el largo por el ancho, y el maestro se imaginaba que si su discípulo repetía esta fórmula tan sencilla, era porque la había comprendido. No. Para el niño el largo era una cifra y el ancho otra. Además sabía cuál era el ancho y cuál el largo de una cosa cualquiera; pero jamás había asociado en su espíritu estas cuatro nociones para comprender su regla aritmética; y el profesor no se había dado cuenta de ello. Y será lo mismo, es muy probable, en infinitos casos.

Este es el escollo que evitan los pedagogos alemanes.

¿Será necesario insistir aun para hacerme comprender bien?

Un niño, preguntado un día sobre un punto histórico, la política de Mazarino, respondió:

—El fin de su política fué siempre el destruir la «casa» de Austria, etc.

Y recitaba así, sin titubear, párrafos enteros de su libro de texto. El examinador, á quien conozco muy bien, le preguntó entonces:

—¿Sería muy alta esa casa de Austria?

—¡Oh! sí, señor.

—¿Cuántos pisos?

Y el niño respondió con la misma seguridad:

—Tres pisos, señor...

He aquí cuanto yo quería decir.

El maestro venía interrogando hacía años á sus discípulos sobre la política de Mazarino, sin que jamás se hubiese tomado el trabajo de comprobar si las criaturas comprendían las palabras que repetían.

*
* *

—Sé que entre los maestros franceses de instrucción primaria se opera un movimiento, aunque no ostensiblemente todavía, contra los métodos anticuados é imbéciles del pasado. Ya se ha empezado á substituir la educación didáctica por la educación del esfuerzo personal. Se ha tomado de los pedagogos alemanes el sistema de preguntas,

pero sería también necesario tomar de ellos la utilidad de sus lecciones y alcanzar sus éxitos, haciendo servir el paso del niño por la escuela para la adquisición de conocimientos verdaderamente útiles y de una aplicación cierta. Hasta los doce años no hay tiempo perdido en los niños si se desea darles alguna instrucción. Sé que tanto los alemanes como los americanos van muy lejos en esta dirección, y no creo que por el momento tengamos nosotros que temer el escollo del utilitarismo. Todo lo contrario. Lo que ha hecho la fortuna actual de Alemania ha sido indiscutiblemente—y lo ha demostrado con su formidable industria química—el realismo de su enseñanza, la capacidad de sus ingenieros, que han sobrepujado á los ingleses y luchan con los ingenieros americanos, y la «pequeña» ciencia, pero ciencia «práctica», de sus comisionistas, de sus empleados y de todo el personal subalterno de que está formada —fuera de las máquinas y de los obreros—la actividad de las fábricas y de las grandes oficinas comerciales.

Sobre todo, la pedagogía alemana llama la atención del extranjero por su realismo. Allí encontré los métodos más concretos de los americanos. O mejor dicho, sé ahora lo que antes no sabía: que son los métodos pedagógicos alemanes los que yo había observado en los Estados Unidos.

Podría citar centenares de ejemplos de este realismo y oponerlo al escaso éxito de nuestros métodos recitativos.

En Maguncia asistí á una lección sobre el aire, el agua, la nariz y la respiración. Comprobé en ella que todos los alumnos de la clase, sin excepción, habían comprendido, y que en adelante sabrían exactamente la composición del aire y del agua y el mecanismo de la respiración. En lugar de hacerlos recitar, en lugar de perorar el mismo, el profesor había usado mil medios para asegurarse de que su lección era comprendida, invirtiendo las preguntas, tratando de engañar á sus discípulos y haciendo falsas interrogaciones, de tal manera y tan hábilmente, que era imposible dejar de reconocer que la lección había penetrado enteramente en aquellos tiernos cerebros.

He visto dar una lección de dibujo en la pizarra. El

ingenio desplegado por el profesor era admirable. Tomó un hacha de madera y mostrándosela á sus discípulos hizo preguntas á algunos de ellos sobre las dimensiones del instrumento, su forma y la dirección de sus líneas, de tal modo, que los obligaba á mirar el objeto con atención por todos sus ángulos. Después el mismo profesor lo dibujó en la pizarra descomponiendo sus líneas, equivocándose intencionalmente y preguntando á los jóvenes si lo hacía bien ó mal. Al mismo tiempo los niños, teniendo ante la vista el hacha y el dibujo, debían reproducir el objeto en los respectivos cuadernos.

Nada hay en todo esto de genial ni de nuevo. Más lo que admira es la paciencia, el espíritu inventivo del maestro y su habilidad, improvisando estratagemas juiciosas para interesar al alumno en su trabajo, transformando el ejercicio en una diversión y haciendo de la hora de la clase una reunión de placer.

*
* *

Estábamos en el mes de marzo y los alumnos de la clase primera iban á dejar la escuela pasadas algunas semanas. El profesor se empeñaba, antes de su partida, en darles nociones de la vida práctica. Les preguntaba las profesiones que iban á adoptar:

—Habréis leído en los diarios—les decía—que el gran duque va á hacer construir un gran edificio para un servicio del estado y que la adjudicación se hará en subasta pública. ¿Qué haríais si fueseis empresarios de obras de albañilería, de carpintería, de cerrajería ó de armaduras de madera? Y primeramente, ¿qué es una subasta pública?

Y durante media hora les explicó en términos de claridad infantil el mecanismo de una subasta, la forma de hacer las ofertas y la manera de hacer los cálculos, teniendo cuidado de no olvidar nada: gastos generales, intereses de las cantidades anticipadas, salarios, valor de los materiales, gastos de transporte, imprevistos, beneficio racional, el más reducido posible si se trata de obtener el negocio, etc.

De esto pasó el profesor á la geografía de los productos. ¿En qué regiones podrían encontrarse la piedra, la madera y el hierro? ¿Cuál era el precio medio de estos materiales? ¿Habrá beneficio comprándolos allí mismo ó sería más conveniente comprarlos en puntos por donde pasase un camino de hierro ó un canal? ¿Es mejor pagar al contado? ¿Qué descuento se obtendrá? Calculemos mentalmente el beneficio que podría obtenerse...

Este método es aún más visible en las escuelas alemanas de adultos («Fortbildungschule»).

Una de estas clases era seguida por veintiséis sastres y zapateros (pues cada categoría profesional estudia separadamente ó se las clasifica por analogía). Durante mi visita las preguntas se referían á los precios de los cueros, sobre las diferentes operaciones de la tenería, sobre el curtido químico, los instrumentos y los productos que se usan en la industria de la curtiduría y las diferencias entre los trabajos de las grandes fábricas y los de los talleres privados.

Los sastres debían responder sobre el precio de los fardos de algodón ó de lana, sobre el del metro de tela fabricado, sobre las épocas favorables para las compras, las crisis, sus razones, los tejidos, los hilados, los tintes, las impresiones de las telas, las diferencias de los salarios, las huelgas y los sindicatos.

Después el maestro les hizo preguntas sobre la influencia de la paz en la prosperidad comercial y la utilidad de la instrucción y de las escuelas.

Los discípulos respondían como si ya conociesen todas estas cosas. Era visible que les interesaban verdaderamente y que las aprendían con gran placer.

En las clases de adultos seguidas por empleados de almacenes y de oficinas, se enseña la correspondencia comercial y la contabilidad, siempre por el mismo sistema analítico y deductivo. Se comienza por el vocabulario comercial las reglas ordinarias de estilo y demostraciones teóricas y prácticas, y después se pasa á los ejercicios escritos—indispensables en este caso—á las cuentas, á las facturas, mandatos, cartas con valores, reclamaciones de toda especie, etc. En el segundo año los estudios son los mismos, un poco más complicados. En el tercero y último se llega

á las cuentas bancarias, las letras protestadas, solicitudes de mercados, pedidos, teneduría de libros por partida doble, etc.

—Lo que buscamos en la aritmética—me dijo el profesor de Maguncia, que me explicaba todo esto—es la seguridad y la rapidez en la ejecución de las cuentas, el cálculo mental del tanto por ciento, los descuentos, los derechos de entrada y los cambios.

Delante de mí propuso problemas de cálculos mentales bastante complicados, que fueron casi instantáneamente resueltos por los alumnos.

Más esto no es todo. Deben también aprender á servirse rápidamente de los horarios de los ferrocarriles á leer las tarifas de transportes y conocer el código alemán, los derechos y deberes de los aprendices, empleados y contramaestres; no ignoran la utilidad de las oficinas de informaciones secretas, las formalidades de los embargos y de las quiebras y mil otras cosas más.

El método es el mismo para todas las categorías de discípulos. La iniciativa del maestro consiste en elegir entre las materias que deba enseñar las que sean más útiles en cada clase.

Un aprendíz de tapicero aprenderá en la escuela el uso de los diversos útiles que le será necesario emplear en su profesión, el origen y la historia de los productos que habrá de utilizar, crín, cuero, lana, hilo, cordones, clavos, cola y resortes. ¿Cómo se fabrica una alfombra? ¿Cómo se produce el linoléum, la tela encerada y las tapicerías? ¿Cuándo deberá emplearse los papeles pintados y cuándo las telas, en el adorno de las habitaciones? ¿De qué manera se conocen las buenas tinturas y los malos tintes?

Paso por alto la historia de los oficios y de las corporaciones, la historia del arte y de los moblajes, el uso de las diferentes maderas del país y de las exóticas, y el modo de preparar un presupuesto, etc.

Los albañiles, cubridores de techumbres, enladrilladores, barnizadores, etc., tienen también su clase especial. El maestro elige lecturas apropiadas á estas profesiones, les hace la historia de los respectivos oficios y estudia con ellos la economía de los materiales, etc.

El maestro enseña á los peluqueros las condiciones higiénicas de los locales en que deben trabajar; les dice la manera como deben vestir y la limpieza especial que se exige de ellos. Les explica la fabricación del jabón y del aceite, de los perfumes y de las tinturas; les habla de la higiene del cuerpo humano, de la de la piel en particular, de los cabellos, de los vellos y de las uñas. ¿Cuáles son las enfermedades de los cabellos? ¿Cómo descubrirlas para curarlas? En cuadros de papel preparado al efecto les presenta cabellos aumentados mil veces y parcelas de piel humana. ¿Cómo desinfectar, las tijeras, las navajas y las manos?

A los que no tienen oficio especial ó que ejercen oficio de corta duración, les está reservada una clase especial. Los peones, los mozos de hotel, los empleados temporarios, aprenden la historia de sus países, la de la ciudad en que se encuentran, así como sus recursos, sus industrias y su comercio. Se les enseña también á redactar cartas, á hacer reclamaciones y á calcular sus cuentas rápida y mentalmente. En estas clases aprenderán el funcionamiento de las cajas de ahorro, de los seguros de obreros, la existencia de las sociedades de cooperativas, de los sindicatos y de «Verein» de todas clases.

Y desde el principio al fin de los cursos siempre la enseñanza verbal exclusiva, siempre el sistema de la pregunta y de la respuesta, sin ningún libro ni ningún cuaderno sobre las mesas.

Estos niños grandes de dieciseis y diecisiete años son tranquilos, disciplinados y obedientes, y siempre están atentos á las explicaciones. Como los pequeños, se levantan para responder á las preguntas del profesor.

Ya he dicho que si no frecuentan regularmente los cursos son castigados con multas; y encerrados los domingos!

JULES HURET.

Nomenclatura Geográfica Argentina

Si hay algo que debiera estar sujeto á ciertos preceptos y á la más completa estabilidad es la nomenclatura geográfica. En épocas en que el intercambio de comunicaciones no era universal, las substituciones de nombre podían pasar casi desapercibidas; pero hoy, apenas una localidad se destaca por algún rasgo característico entra á ocupar un puesto en la literatura científica ó comercial; de ahí que tales cambios sean más perjudiciales de lo que pudiera suponerse, por cuanto tocan á factores íntimamente relacionados con la vida práctica.

No es este el momento de hacer una prolija investigación general, pero entiendo que los antiguos conquistadores respetaron en su mayor parte los nombres que los habitantes de una comarca daban á sus ciudades, ríos y montañas y bien que tales nombres se hayan desfigurado, son innumerables los que han llegado hasta nosotros á pesar de las sucesivas invasiones y superposiciones de razas que han tenido lugar en el viejo continente.

En el Nuevo Mundo los conquistadores quichuas procedieron con el acierto de los europeos respetando la nomenclatura de los pueblos vencidos así como respetaban en lo posible su religión y costumbres.

En general los pueblos primitivos derivan los nombres de sus localidades de algún rasgo característico de las mismas ó de algún suceso importante que haya tenido lugar en ellas. Mucha razón tiene, pues, Ganzenmüller que, en su obra *Definition des Noms Geographiques* se esfuerza en probar que los nombres dados por las primeras agrupa-

ciones humanas tienen un significado que ayuda poderosamente á la memoria.

Reconociendo el interés capital del tópico que tratamos, fué éste discutido en el séptimo Congreso Geográfico Internacional y las proposiciones respecto á las bases á que debían sujetarse la nomenclatura fueron aceptadas en el octavo Congreso Internacional reunido en 1904.

Primero—Los nombres indígenas deben ser conservados y aún para las islas del Pacífico deberán ser buscados cuidadosamente.

Segundo—Donde no existan nombres indígenas ó donde no puedan ser determinados con seguridad, deberá usarse hasta más ámplia información los dados por el primer explorador.

Tercero—Los cambios arbitrarios de nombres históricos consagrados por un largo uso y universalmente conocidos y aceptados en obras científicas, serán proscriptos por todos los medios como una práctica impía, que solo puede engendrar confusión en detrimento de la ciencia y del comercio.

Cuarto—Que los nombres indígenas ó por lo menos aquellos justificados por el uso deben ser preferidos á aquellos incorrectos ó arbitrarios.

Sería de desear que en países jóvenes, como el nuestro, se tuvieran en cuenta las decisiones de las más altas autoridades en la materia, como son los congresos geográficos; no solo por parte de los exploradores argentinos, sino muy particularmente por los extranjeros, muchos de los cuales no solo aplican los nombres que el derecho de descubridores les dá, sino que con frecuencia osan cambiar otros que ya han entrado en nuestras tradiciones y aún en nuestra historia.

Todos los que han tenido que ocuparse de algún punto de nuestra geografía, lamentan como una calamidad el caos que se nota en la nomenclatura, á pesar de que ya don Felix de Azara, con la sagacidad que le caracteriza, hace notar que al escribir su viaje ha considerado *los nombres guaranies escribiéndolos* como ellos lo hacen. [1]

(1) F. Azara—Geografía Física y Esférica de las provincias del Paraguay y Misiones.

El ingeniero G. de la Serna dice al respecto: (1) «Al Instituto Geográfico, al cual deben el país y la ciencia geográfica los más notables descubrimientos y estudios sobre nuestros vastos desiertos, corresponde recomendar á los viajeros y exploradores científicos, el mantenimiento de la nomenclatura conocida, así como que sometan á su consideración previa, antes de hacerlos públicos, los nombres proyectados, para lugares antes desconocidos ó que carezcan de él—ó las modificaciones que, á las anteriormente conocidas, se crea conveniente introducir.

«De este modo, se evitarían muchos inconvenientes para los futuros estudios geográficos; se llegaría al conocimiento más preciso de los lugares que se fueran estudiando y reconociendo y se tendría completo y claro registro de los puntos geográficos explorados; que sería de gran utilidad para la futura confección de la gran carta geográfica nacional de la República».

El ingeniero G. Langué (2) trata el mismo tema, haciendo notar que en la región Sur de Mendoza, existe una gran confusión de nombres y localidades; la nueva población, sin respetar los nombres antiguos va substituyéndolos por otros que á su vez serán más tarde reemplazados.

Cualquier pretexto, dice, basta para cambiar el nombre de un río, arroyo ó cerro, como sucedió con el arroyo Pedrero, que se transformó en arroyo de las Lágrimas, á causa de haber llorado allí algunas mujeres que no podían pasarlo. Recuerda también que habiendo visitado los mismos lugares que la comisión central de límites con Chile, los nombres que los baqueanos chilenos dieron á aquella comisión, no concordaban con los que él consignó, dados por baqueanos argentinos.

Y es tanta mayor la confusión que se engendra, cuanto que las inacabables substituciones se producen desde Jujuy á Tierra del Fuego, con la agravante de que oficialmente vienen ahora á agregarse nuevos elementos de desquicio en nuestra ya bastante confusa nomenclatura geográfica.

Un recrudecimiento de patriotismo llevó hace poco al

---

(1) Expedición militar al Chaco, B. I. G., t. XV.

(2) Examen Topográfico y Geológico de los departamentos de San Carlos, etc., provincia de Mendoza.

gobernador de la provincia de Buenos Aires á proponer el cambio de nombre á muchos partidos de dicha provincia, y á un miembro de la comisión del centenario á proponer lo mismo para ciertos ríos, gobernaciones, lagos, golfos, etc. de Patagonia. Geográficamente considerado el asunto en lo que se refiere á los ríos Santa Cruz, Gallegos, Deseado, gobernación de Tierra del Fuego, se desconocerían, al substituirles, los derechos de los descubridores ó primeros exploradores y además como son nombres que figuran en la literatura y en las cartas náuticas, solo por un desconocimiento de las leyes geográficas pudo proponerse tal cambio.

En cuanto á los nombres de partidos ó departamentos de una provincia están éstos por lo general demasiado ligados á las tradiciones é historia particular, cuando no á la general para que el cambio pueda ser considerado sin consecuencias; y dentro de algunos centenares de años, ya perdido el recuerdo de tales transformaciones onomásticas arbitrarias é inútiles, se verán en grandes apuros los maestros (de los cuales no podemos exigir sean especialistas en historia y geografía) para correlacionar la enseñanza de ambas, y lo mismo puede decirse de la etnología porque cada nombre primitivo tiene para el sabio el valor de una piedra preciosa.

En su «Excursión á los valles de Tinogasta y Abaucán» lamentaba el malogrado Adán Quiroga las decisiones improcedentes de un gobierno de provincia: «A unas cuadras del mismo Aimogasta está el pueblecito de *Arauco*, cuyo nombre es toda una revelación, siendo una prueba más de la irrupción araucana á estos países.

«Arauco ha salvado milagrosamente al cambio de nombre de lugares que en tan mala hora decretó el gobierno de La Rioja, no tocándole la suerte que ha cabido á Vinchina, Tama, Chamical, Olta y demás.»

El doctor E. S. Zeballos, á quien debe mucho la geografía de nuestro país, dice así: «La abundancia de lagunas y lugares característicos exige nuevas denominaciones. Me he propuesto, en cuanto posible sea, conservar la nomenclatura indígena que un sistema deplorable borra sucesivamente del haz de mi país, y debe permanecer no

únicamente como un recuerdo histórico, sino también como depósito de luz para las investigaciones científicas. En el caso imprescindible de usar otros nombres, creo justo unir á estos lugares los de los jefes, oficiales y soldados que se han distinguido en la conquista de tan vastas comarcas. (1)

«Es lamentable (2) que los nombres indígenas hayan sido y sean generalmente tan mal escritos. Llamamos la atención de los señores jefes y oficiales del ejército fronterizo sobre esta deficiencia. Si cualquiera de ellos, encargado de una comisión delicada, preguntara á un indio por uno de aquellos parajes, el indio no le entenderá, porque los nombres están radicalmente adulterados.

«Sería conveniente que los jefes y oficiales se iniciaran en los conocimientos de la lengua araucana...»

Verdaderamente nadie hubiera estado en mejores condiciones para prestar un gran servicio á la Geografía Argentina que los jefes y oficiales del ejército que tenían que permanecer meses y aún años en las fronteras y por lo tanto en continua relación con los indios. Lástima que no tuviera en aquellos tiempos el ejército sino un corto número de jefes ilustrados y que tampoco se diera importancia á los indios sino como elementos que eran de temer y que era necesario destruir.

Los exploradores tienen en general gran apuro en bautizar, aplicando en la mayor parte de los casos, nombres que honran á las autoridades existentes, aún cuando estas no tengan vinculación alguna con la ciencia geográfica, ó se trate de personas de significación política fugaz, nombres destinados á desaparecer, ó que, de conservarse, nada dirán á las futuras generaciones, y á causa de esto, es harto frecuente ver que los nombres dados por un explorador son, á vuelta de viaje, cambiados por otro.

Entre los muchos ejemplos de la falta de respeto con que suelen tratarse los exploradores, ninguno más tipico que el de la Tierra del Fuego.

El explorador Lista (argentino) dió nombre á algunos

(1) Descripción amena de la República Argentina, pág. 191.
(2) La Conquista de 15.000 leguas. Nota en la pág 179.

ríos y montañas de la costa oriental de aquella isla, y aquellos nombres honraban á algunas personalidades del país ó recordaban fechas memorables.

Después de Lista, Julio Popper (extranjero) hizo burla del primero, desconoció sus derechos de primer explorador y cambió los nombres dados por Lista, substituyéndolos por otros de personajes rumanos; y como Popper colaboraba en varias revistas europeas, su nomenclatura fué la que se generalizó. Ninguno de los dos consignó los nom bres onas, lo cual es raro en Lista, cuyos trabajos referentes á los indígenas son conocidos.

El número de nombres que suele darse á un mismo río en las provincias, es enorme: baste decir que es muy generalizada la costumbre de que en cada lugar por donde pasa le den el de esa localidad.

En Jujuy, por ejemplo, el río San Francisco se llama primero: *Río Grande de Humahuaca* en la quebrada de su nombre; *Río Grande* en el departamento de la capital; *San Pedro* hasta su unión con el Lavayen, y desde aquí hasta su confluencia con el Bermejo, *San Francisco.*

Tal multiplicidad induce á menudo en error aún á especialistas: el doctor Brackebush, hablando del mismo río, le llama Grande de Jujuy hasta su confluencia con el Lavayen y después de ella San Francisco ó Lavayen; el mismo dictado emplea el doctor Carrillo, tal vez siguiendo á Brackebush, ó porque la gente de aquellos parajes le aplica indistintamente uno ú otro, lo que no sería difícil.

Ríos hay, como el *Juramento*, que llevan un nombre histórico digno de prevalecer y sin embargo se le da también el de Salado, siendo así, que hay bastantes salados en nuestra tierra y que la gran repetición de nombres puede dar ocasión á más de un incidente.

Sin ir más lejos se solucionó hace muy poco uno referente al río Chico, entre el doctor F. Ameghino y el señor Otto Wikkens.

Como se sabe, los indígenas en su pobre idioma abusan hasta el cansancio de las denominaciones *Grande* y *Chico*, y el señor Wikkens hizo una crítica acerba al doctor Ameghino, porque él, Wikkens, confundió uno de los

muchos ríos Chicos de Patagonia occidental con el Chico afluente del Deseado á que se había referido el doctor Ameghino.

Este enojoso incidente no tendrá otro resultado práctico que hacer resaltar la inconveniencia de la repetición de nombres geográficos en un mismo país.

Es hasta cierto punto inconveniente, dada la pobreza de las lenguas indígenas, conservar y menos aún traducir, todos los nombres que una nación india dió á sus ríos, lagos y montañas en el caso especial de que sean repetidos los adjetivos *grande*, *chico*, *salado*, *negro*, etc., pero es indispensable que aquellos sean consignados.

Sin embargo, como tales términos son distintos según la raza de indios que los aplicó, hay un gran número que podrían conservarse aún cuando tengan el mismo significado; evitaríase así la monotonía en nomenclatura, monotonía á la que parece estamos fatalmente condenados por los proyectos que antes mencionamos, pues seguramente la iniciativa del gobernador de Buenos Aires ha de tener imitadores en las otras provincias y dentro de algún tiempo se contarán por decenas los nombres de Belgrano, San Martín, Moreno, etc., etc., lo cual ocasionará no pocos inconvenientes.

Muy numerosos son también los casos en que no solo el pueblo del otro lado de la cordillera sino también los geógrafos chilenos aplican diferente denominación á la empleada en la Argentina, para los cerros, lagos y ríos de la región andina, y las diferencias llegan casi al ridículo como en el caso de que los lagos que divide la línea limítrofe lleven distinto nombre según el país á que pertenezcan, como sucede con el *Pueyrredón* que es llamado *Cochrane* del lado chileno; es de advertir que muchos de estos nombres, no admitidos por nuestros vecinos como el presente, pertenecen á personas que tuvieron influencia en la guerra de la independencia chilena y que por lo tanto no hay motivo para rechazarlos, mucho más cuando en la región andina existen bastantes lagos, montañas y ríos innominados ó con nombres repetidos que podrían ser bautizados satisfaciendo los deseos de ambos pueblos.

Felizmente hace poco tiempo, según creo, ha tenido

lugar un acuerdo entre los peritos argentino y chileno para evitar estos inconvenientes.

El Instituto Geográfico Argentino se ocupó de la *Nomenclatura* pero su resolución consignada en las actas de la sociedad, no tuvo eco en el exterior, debido acaso á la situación precaria que dicha institución viene atravesando hace años.

Si las autoridades quisieran asesorarse en estos casos de especialistas ó corporaciones tales como el Instituto Geográfico, paulatinamente iría remediándose el mal. Bastaría que para las exploraciones y estudios regionales, llevados á cabo por cuenta del gobierno, los comisionados llevaran algunas instrucciones precisas.

Primero—Averiguar con proligidad si cada localidad visitada llevó en otros tiempos otro ú otros nombres, particularmente si los indios le dieron alguno.

Segundo—Apuntar cuidadosamente por orden cronológico los cambios que se hayan operado.

Tercero--Que las comisiones y exploradores se atengan á las resoluciones de los congresos internacionales de geografía y á las del Instituto Geográfico Argentino.

Cuarto—Invitar á los exploradores extranjeros á atenerse á la misma letra y propongan al Instituto Geográfico Argentino, los nombres que deseen dar al paraje por ellos descubierto.

Los cuerpos militares de estación en diversos puntos del país deberían encargar á algunos oficiales de levantar informaciones al respecto y es seguro que nadie estaría en mejores condiciones que ellos para prestar un señalado servicio á la geografía de nuestro país.

ELINA G. A. DE CORREA MORALES.

Excursiones Escolares

Buenos Aires, 19 de Marzo de 1907.

Señor Director de la Escuela «Presidente Roca»

Correspondiendo á los deseos de esa dirección, como profesor de ciencias naturales, me es grato manifestar á Vd. lo que considero conveniente realizar para el mejor éxito de las excursiones escolares, reconocidas ya por todos—teóricamente por lo menos—como poderoso medio educativo, instructivo é higiénico. Convencido de ello y no teniendo nada nuevo que agregar á lo que ya han dicho otros acerca de la importancia que ellas revisten, me ocuparé de su organización de la que depende su éxito ó fracaso.

---

a) Propósito ó propósitos especiales y lugar de la excursión;
b) Preparación del maestro y de los alumnos;
c) Número de alumnos y
d) Elaboración de la excursión; son temas todos que deben tenerse preferentemente en cuenta al proponerse realizarlas.

---

a Dentro del espíritu general que las informa y sin olvidar los tres objetos citados que siempre persiguen por

ser partes componentes é inseparables de una misma obra,—por lo menos en la escuela primaria—pueden bajo el punto de vista instructivo colaborar especialmente en la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciencias Naturales, aunque en general coadyuven en la de todo conocimiento. Pero conviene tener presente que cualquiera que sea el género de los que se persiguen, caben siempre diversos é innumerables propósitos especiales que deben determinarse anticipadamente, so pena de que luego se efectúe uno de los tantos paseos que á lo sumo llenan el último de los fines indicados: el higiénico.

Si en cierto día se desea apreciar, por ejemplo, el número de animales que existen en un Zoo, puede recorrérsele, á falta de datos, en toda su extensión; lo mismo puede hacerse si se desean observar algunos acentuados caracteres especiales de sus pensionistas; pero si se vá en procura de un conocimiento más exacto, más preciso, más racional, fundándose en un más ó menos aproximado proceso de desenvolvimiento mental-infantil, basta con observar algunos de esos animales: los que mejor caractericen el tipo, la clase ó el orden del caso.

Es así, particularizándose,—la ciencia lo demuestra—como se consigue desenvolver y arraigar en el hombre la simpatía hácia todo los seres, la observación, el juicio y el razonamiento. De modo opuesto, nada se obtiene que pueda importar más tarde util conocimiento organizado ni desarrollo de actividad psíquica alguna. El niño marcha de sorpresa en sorpresa; ve muchos animales y en ellos observa lo que la fuerza de las deformidades hace observar—una trompa, una joroba, un largo pescuezo—y no percibe los detalles más esenciales de las cosas. Y no los percibe, sencillamente, por aquello de que «quien mucho abarca poco aprieta.»

Convendría por lo tanto eliminar cuanto antes un buen número de esas monstruosas y cinematográficas excursiones y substituirlas por otras más sencillas, más cortas, más modestas y con más claridad de propósitos.

El simple buen sentido ayuda también mucho en estos casos y es bueno tenerlo en cuenta especialmente cuando se trata de llevar ante animales extraños, niños de los gra-

dos infantiles no suficientemente aún familiarizados con todo lo que se refiere á los animales domésticos, los más comunes, es cierto, pero los nunca bien conocidos y tratados, aunque son también los más importantes.

Ahora bien, determinado el propósito de la excursión se eligiría el lugar á visitar, optando naturalmente por el que mejor se prestara á aquél y atendiendo á razones de temperatura, transporte y tiempo, cuando las hubiere.

Si se pueden observar, verbi-gracia, las distintas especies de plantas en una plaza cercana, no se irá al Jardin Botánico y no habrá entonces que ocuparse de los otros factores, pero si hay que dirigirse á él, se elegirá en esta estación las horas de la mañana, se viajará del mejor modo posible y una vez en el lugar indicado se observará lo que se desea, se tomarán notas, se harán todos los comentarios del caso é inmediatamente se volverá á la escuela con los materiales que considerados de utilidad para el estudio se puedan llevar, haciendo girar la conversación hacia todo lo que llame la atención, aúnque sea ajeno al propósito-motivo de la excursión.

Así podría procederse en los lugares abiertos, pero en los cerrados—en los museos, por ejemplo, y especialmente en los nuestros—hay que tener en cuenta que la proximidad de los objetos en ellos contenidos, hace que la atención del niño se vea, especialmente en su primer visita, intensamente solicitada por distintos incentivos á la vez, en perjuicio de lo que nos proponemos. Si al niño se le mostrara entonces á grandes rasgos lo que ahí figura, desaparecería bien pronto la curiosidad general en beneficio de la particular. Si en una excursión se propusiese tal cosa, constituiría todo esto uno de los pocos casos en que las llamadas vistas cinematográficas prestan buen servicio.

En los viajes subsiguientes que se hicieran al mismo local ya no habría necesidad de extenderse en otro género de observaciones agenas al propósito que guiara á los excursionistas y se procedería en consecuencia como ya se ha indicado.

---

b) Determinados los propósitos especiales que animan á la excursión y elegido el lugar, corresponde prepararse para que ella responda del mejor modo posible no solo á aquellos, sino también á los generales. No bastará, pues, el solo conocimiento del tema; para facilitar la comprensión de los incidentales que durante el viaje se presenten, cuanto para obtener el máximum de beneficios que en todo sentido cabe esperar, débese proceder con la anticipación debida al reconocimiento del lugar que debe ser visitado para saber luego dirigir la observación del niño sobre lo que más convenga, á fin de evitar inútiles esfuerzos mentales, precursores de una especie de confusión del espíritu que se desenvuelve en un ambiente aparente de actividad mental, ambiente que solo es resultado de la diferenciación del medio escolar. La novedad hace que el niño se detenga ante todo lo que en el camino encuentra, pero esto no importa en modo alguno la perfectibilidad de la imagen en sus fases constitutiva y asociativa.

Por lo tanto, es llegado el momento de dedicarnos á evitar tan comunes acumulaciones perceptivas que solo traen por consecuencia desgaste de tiempo y de energía así como una infracción á los más elementales principios de psicología, y en cambio tener constantemente presente que el ideal de una buena educación, puede consistir en aumentar la intensidad de la atención y en disminuir el tiempo que no se dedica á ella ni á un reposo completo é higiénico.

En lo que se refiere á la preparación de los alumnos para las excursiones, creo que dado el caracter que ellas deben revestir en la escuela primaria, no corresponde—á lo menos por ahora—ocuparnos de la cuestión «vestuario y equipo»; para el caso, basta aplicar los más elementales preceptos de higiene.

No creo tampoco ser del momento la disciplinaria y en cuanto á la instructiva agregaré que no considero que las excursiones tengan por objeto comprobar las enseñanzas que con anterioridad han sido transmitidas en clase, sino más bien suministrarlas. No juzgo tampoco indispensable que estas sean precedidas de lecciones cuyo tema

las abarcara. Lo lógico es que las palabras sigan á los hechos observados, luego las clases teóricas seguirán á las excursiones para obtener de ellas el mayor provecho posible, excepto cuando la complejidad de lo que va á observarse requiera para su mejor comprensión el conocimiento de lo simple, á cuyo efecto precederán las clases á las excursiones.

En cuanto al itinerario que va á seguirse, bien pueden irlo anotando los niños á medida que lo van efectuando, haciendo de paso las observaciones sujeridas por e mismo, así como también hacerlo con anteriordad á la partida y para su mejor guía, en un cuaderno ó libreta especial para el caso, útil indispensable cuando las excursiones no constituyen un acontecimiento aislado promovido para satisfacer las áridas exigencias reglamentarias.

---

c) Dentro de la disciplina natural creadora de hombres que tengan la energía y la ciencia para gobernarse por sí mismos, el número de treinta alumnos no puede constituir una dificultad para un profesor que quiera proceder de acuerdo con lo manifestado.

Si alguna ha aparecido, no ha sido ella—en la mayor parte de los casos—consecuencia de ese número sino de la carencia de propósitos definidos que motivaran su realización. Se ha ido á tal lugar porque había que efectuar excursiones y porque ese estaba de moda, y una vez en él, se ha procedido á mostrarlo todo sin darse cuenta de que esta operación no dejaba en el niño más rastros que los que dejan esos meteoros animados que atraviesan el cielo de nuestra imaginación: un rápido deslumbramiento.

Por otra parte, como también es costumbre de que sean dos los grados que excursionen, la dificultad se intensifica, pues como ambos hacen por lo general y al mismo tiempo igual estudio ó recorrido, los niños que se molestan unos á otros no bajan nunca de sesenta, dado—como llevo dicho—que son dos los grados. Conviene, pues, romper también en esto con la moda para que pro-

cediendo aisladamente puedan apreciarse mejor los resultados, antes que iniciarse en la nueva senda que algunos preconizan y que consiste en alcanzar con dos excursiones, los mismos resultados que comodamente, á mi juicio, pueden obtenerse con una. En efecto, se trata de realizarlas con grupos que no excedan de quince niños, mientras los restantes del grado permanecen en la escuela á la espera de su turno en otra oportunidad. No ocultando la manifestación de que mejor se opera con pocos que con muchos—en la enseñanza, se entiende — creo que con la adopción de semejante procedimiento se evitarán los inconvenientes apuntados — propios de toda agrupación humana—pero se enseñará á despreciar el valor del tiempo, creando de paso trastornos en la enseñanza diaria así como complicaciones en el mecanismo escolar.

Por lo tanto no resolviéndose con la innovación el problema y no creyendo que sean razones de orden metodológico las que se invoquen para la no aceptación del número antes indicado (treinta) sino más bien disciplinarias, haré notar que si algunos inconvenientes de este género se presentaren, serían fácilmente subsanados con el concurso del profesor del grado, el que asistiría para el mejor éxito, no solo de la excursión, sinó también de toda la enseñanza.

No quiero con esto decir que me encargaría de la dirección de todas las excursiones que hubieran de realizarse: 1.° porque en general no todas ellas se prestan para satisfacer determinados propósitos en la enseñanza de las ciencias naturales y 2.° porque las excursiones no se realizan únicamente para el mejor estudio de esas ramas de los conocimientos; otras asignaturas hay que sin el tal concurso se desenvuelven en una cargada atmósfera de palabras. En efecto: la observación de una planta ó de un animal doméstico se hace en cualquier momento y en cualquier parte, dado que una planta ó un animal doméstico siempre se encuentran, pero la del movimiento comercial como la del tráfico, obra y civilización de una época ó de ciertos tipos, no se hace más que en ciertos momentos y en determinados lugares que conviene preferentemente visitar, sobre todo porque el niño nunca

lo hace, y en tales casos confieso que nada tendría yo que decir ni hacer. Para los restantes, desearía saber con anticipación las excursiones que se trata de efectuar, para obtener de común acuerdo con el profesor del grado, todo lo que ellas puedan dar de provechoso.

---

d) Realizadas, corresponde en las clases subsiguientes, ordenar las percepciones que hayan desfilado por la mente de los niños; distinguir las principales de las accesorias; las que respondan á los propósitos perseguidos de las que se deben á la oportunidad; centralizar aquellas y desembarazarse de éstas, hasta mejor momento; representar las que restan y correlacionarlas con las ya anteriormente poseídas.

El fin instructivo es ahora el que debe ser satisfactoriamente resuelto y la obra estriba en crear en el espíritu del niño con un cierto estado de información general, la aptitud á comprender, la curiosidad activa y sobre todo el hábito crítico, á fin de que al emprender la lucha por la vida no se encuentre como falto de orientación, queriendo acomodar los hechos á sus fantasías ó á sus pasiones en lugar de acomodarse á ellos, y yendo á verlos tales cuales los quiere, no tales cuales son.

Apóyase, pues, en lo observado, pero del maestro depende lo benéfico ó lo estéril de la adquisición, según sea la mayor ó menor habilidad que en sus clases sepa desplegar.

Saluda respetuosamente al señor director.

ANGEL T. ROSSI.

DISCURSO

Pronunciado por el vocal del Consejo Nacional de Educación, doctor Rafael Ruiz de los Llanos, en el concurso de natación efectuado por la «Sociedad de Salvamento Natatorium».

Señoras, señores:

El Consejo Nacional de Educación ha creido que no debía rehusar su concurso moral á la simpática fiesta que acabamos de presenciar; y me ha designado para representarlo en ella.

Se preguntará quizás ¿qué tiene que hacer el Consejo Nacional de Educación con los ejercicios natatorios?

La respuesta á esta pregunta, difícil en apariencia, es, en realidad, muy natural y fácil.

Es ya una verdad axiomática, inserta entre las reglas que determinan la índole y dirección de la instrucción primaria, la que tiene por fórmula latina: *mens sana in corpore sano.*

No hay vigor mental, donde falta el vigor físico; no hay energías intelectuales en cuerpos enfermizos y raquíticos.

Estamos ya muy lejos de los tiempos en que el fanatismo y la falaz idealización religiosa, proclamaban como verdad inconcusa que el desarrollo corporal se oponía al desenvolvimiento psíquico, y que era necesario macerar y hasta mutilar la envoltura carnal del ser humano, para tonificar y elevar su alma.

Hoy se sabe que la salud del organismo material del hombre, especialmente cuando está en la infancia, marcha paralela con su salud mental.

De ahí que el Consejo Nacional de Educación se interese por todo lo que contribuye á fortalecer y vigorizar al niño; y de ahí que, plenamente poseído del convencimiento de que entre los ejercicios físicos ninguno hay más saludable, higiénico y fortificante que el de la natación, mire ésta con especial simpatía y procure prestigiarla, siquiera sea con su sincero y caluroso aplauso á las iniciativas que la sostienen y fomentan, iniciativas al frente de las cuales figura desde hoy la «Young Men's Christian Association», cuyo elocuente panegírico acabamos de oir de labios de su digno presidente, doctor Lovat G. Mulcahy.

La natación es, en efecto, un ejercicio en que toman parte á la vez y en igual medida, los principales órganos del cuerpo humano, que con ella se fortifican simultáneamente y no unos á espensas de otros, como sucede con algunos de los demás ejercicios físicos admitidos en las escuelas primarias.

No disponiendo de establecimientos adecuados, ni de recursos para implantarlos y no permitiéndolo la naturaleza de su cometido, el Consejo Nacional de Educación no puede ordenar el baño y la natación en sus escuelas, por más convencido que esté de que el aseo es la primera de las medidas higiénicas y de que no hay nada que conduzca más directamente al aseo personal que el baño; pero eso no le impide incitar con su prédica el uso del baño y el ejercicio de la natación y tal es lo que viene á hacer aquí por mi intermedio.

Puedo, pues, á nombre del Consejo Nacional de Educación, unir mi voz á la de tantos otros para desear larga y próspera vida á la «Young Men's Christian Association» y á su esclarecido presidente, doctor Mulcahy, que es un esforzado campeón en ejercicios natatorios, siendo á la vez y por lo mismo, una demostración viviente de la verdad que encierra el citado lema: *mens sana in corpore sano.*

He dicho.

Francisco A. Berra

Del *Boletín de la enseñanza primaria*, que se publica en Xalapa-Enriquez (República de México), transcribimos el discurso pronunciado á la memoria del doctor Francisco A. Berra por el distinguido educacionista mexicano Gregorio Torres Quintero, en la velada que celebró la Escuela Normal para Profesores, de aquella república, la noche del 12 de septiembre de 1906.

Helo aquí:

Señores:

Inmensamente honroso es para mí, ocupar esta tribuna para pronunciar una oración á los manes del ilustre educacionista sud-americano, señor doctor don Francisco Antonio Berra, cuyo recuerdo tengo que evocar por un instante, un instante no más, á fin de presentaros, aunque sea pálidamente, su egregia sombra en medio de este simbólico recinto.

Su nombre ha llegado á nuestros oídos de tiempo en tiempo, repercutido por las hojas pedagógicas nacionales y extranjeras, y hemos acabado por aprenderlo, por elogiarlo, por amarlo y por repetirlo con admiración y respeto.

El periódico ha sido, pues, el vehículo de esta serie de impresiones y el propulsor de este sentimiento de grande veneración que profesamos hacia aquel sabio pedagogista argentino. ¡Bendito sea el periódico, que así contribuye á fundar vínculos de solidaridad entre los corazones más distantes!

La falta de otras relaciones con los países australes ha hecho que la obra de Berra no sea totalmente conocida por los maestros

mexicanos, y aun habrá alguno que se pregunte el móvil de esta solemnidad.

Con efecto, señores, ¿quién fué y qué fué don Francisco A. Berra?

Brevemente pintaré el perfil de aquel sabio.

Hace sesenta y dos años nació Berra en la ciudad de Buenos Aires, y apenas tenía seis ó siete de edad, cuando pasó á la ciudad de Montevideo, donde debía formarse y brillar con la luz del genio. Era, pues, argentino de nacimiento y uruguayo de corazón.

Con grandes penalidades pudo Berra concluir sus estudios: se doctoró el año 1872 en la universidad de Montevideo, y obtuvo en 1874 el título de abogado. Parecía que por esto mismo el doctor Berra debía propender más bien á las ocupaciones del Foro; pero una casualidad hizo que desde su vida de estudiante se pusiese en relación con una meritoria agrupación del Uruguay, la «Sociedad de Amigos de la Educación Popular», promovida por grandes hombres como Varela, Romero, Vásquez Acevedo, Pena, y á la cual se deben en gran parte los adelantos educacionales de las Repúblicas del Plata. En ella fué sucesivamente vocal, vicepresidente, presidente, y al ausentarse de Montevideo en 1894, para trasladarse á la Argentina, fué colmado de honores y elegido presidente honorario.

No puede haber progreso escolar sin verdaderos maestros; el Uruguay no tenía escuelas normales para formarlos, y en tal situación. la «Sociedad de Amigos de la Educación Popular» confió á Berra el encargo de dar un curso de Pedagogía á los maestros y aspirantes al magisterio. Fué entonces cuando el sabio doctor comenzó á publicar, bajo los auspicios de la Sociedad, lo que él llamó modestamente sus «Apuntes para un curso de Pedagogía».

¿Qué fueron estos «Apuntes?»

Un verdadero acontecimiento en el mundo pedagógico, un monumento de la talla de los que erigieron los padres de la Pedagogía moderna, Comenio, Pestalozzi y Froebel.

Desde luego no son apuntes, son toda una obra de altos vuelos que ha excitado la admiración de los hombres de Europa. Luciano Arréat, en la *Rassegna di Napoli*, les llama «seguramente el más notable curso de Pedagogía de los que se conocen»; el doctor Goldbeck, director del Charlottenschule, de Berlín, pedagogo notable, dijo que los «Apuntes» le servirían de mucho para su establecimiento; Alcántara García escribió á Berra, manifestándole que en sus trabajos y explicaciones se servía frecuentemente de ellos, juzgando que pueden figurar dignamente al lado de lo mejor que haya producido la literatura pedagógica contemporánea; M. Hippeau, de París, afirma que los «Apuntes» tendrán un lugar al lado,

de las mejores obras de los Spencer y los Bain; Siciliani, de Boloña, manifiesta su admiración por la obra de Berra, que llama «verdaderamente colosal», y juzga que es muy superior á los tratados ordinarios de pedagogía, asegurando que en Italia, ni en toda Europa, hay nada semejante; Gabriel Compayré ha declarado que ninguna otra obra podía aventajarle, ni por la solidez de las doctrinas, ni por una intuición pedagógica más certera; Bernard Pérez, en la «Revue Philosophique de Ribot», dice: «Mientras que los filósofos, los educadores, se preguntan aún si la ciencia de la educación es posible, el doctor Berra acaba con la mayor sencillez de constituir esa ciencia en sus principios generales y en el orden regular de sus aplicaciones, y llama á los «Apuntes» uno de los trabajos más serios, diciendo que es «el más completo de aquellos por los cuales la pedagogía ha podido afirmarse;» y en América, el doctor Souza Bandeira, de Río Janeiro, después de demostrar que ni Alemania, Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Suiza, Bélgica é Italia, han llegado á fundar la ciencia pedagógica, expresa que nadie mejor que Berra puede lanzarse á tan magna empresa.

Ante estos testimonios, que son los que estamos habituados á respetar, no cabe duda, señores, que estamos ante una gran figura: en el campo de la pedagogía, la América Latina, desde el Bravo hasta el Cabo de Hornos, no ha producido nada que le aventaje ni que le iguale: don Francisco A. Berra es, pues, una esclarecida honra de Hispano-América.

Pero aquel sabio no debe su fama únicamente á sus «Apuntes»: su incansable y sapientísima pluma, magistralmente elaboró otras obras inmortales; citaremos las siguientes:

«Proyecto de organización de la sección de estudios del Ateneo del Uruguay», trabajo universitario, del cual dijo *El Paedagogium*, de Viena, que es una obra en que se nota un movimiento fresco del espíritu y un progreso verdadero, asegurando que donde hay un hombre como Berra, hay que esperar muy pronto una reacción en la instrucción pública;

«La Salud y la Escuela», obra de higiene escolar muy alabada, que fué traducida al italiano, en Turín, con un prefacio muy honroso para el autor;

«Los Tipos del Horario Escolar», obra de 128 páginas, para tratar un solo punto de organización escolar, en que combate los horarios contínuos con una serie de pruebas pedagógicas, higiénicas, morales, económicas, domésticas, etc.;

«Nociones de Higiene Privada y Pública», para uso de las escuelas primarias, concebida con el fin de reformar el método que se emplea en la enseñanza de esta materia;

«Carteles de Lectura y Logografía», completados con un folle-

to títulado: «Enseñanza de la Lectura y de la Logografía», á los que dió su preferencia el jurado en un concurso que abrió el Consejo Nacional de la República Argentina;

«Bosquejo Histórico de la Republica Oriental del Uruguay», obra original, sacada pacientemente de los archivos, y que fué la primera en su género en la República historiada;

«Informe del Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires», libro premiado en las exposiciones internacionales de Río Janeiro y Barcelona;

«Estado Económico de las Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires», escrito cuando, al abandonar el Uruguay, pasó á encargarse en su patria de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires;

«Código de Instrucción Primaria y Normal», obra notabilísima, compuesta de seis partes, en que trata de las múltiples cuestiones de la administración escolar;

«Leyes Naturales de la Enseñanza», grandioso y original estudio, en el que ocupa 240 páginas, para enseñar las veintinueve leyes que estableció para la enseñanza;

«Teoría sobre los Deberes y Derechos»; libro de 350 páginas que fué el resultado de una serie de conferencias que dió á los directores de escuelas de La Plata.

Y algunas otras más, en que deben incluirse textos para escuelas y artículos para periódicos.

Aquella contínua y meritoria labor le valió en vida la satisfacción de recibir distinciones y recompensas honoríficas: más de veinte sociedades nacionales y extranjeras le nombraron socio, individuo, presidente ú oficial, y obtuvo seis premios en las Exposiciones, entre ellos tres medallas de oro. Pero también le valió la pena de sufrir los ataques de numerosos enemigos, que amargaron sus horas, pero que él sobrellevó con estoica resignación.

La personalidad de Berra no quedaría completamente perfilada si sólo dijéramos de él que fué publicista, historiógrafo, profesor, pedagogista, hablista, jurisconsulto, filósofo; hay que decir que aquel hombre fué todo un cáracter. Le llaman moralista incorruptible, maestro sin sonrisas de complacencia y con severidad de apóstol, hombre de voluntad perfecta, carácter íntegro y sin dobleces, varón fuerte y justo que hizo de la Virtud y la Verdad el fin real de su existencia, grande por su honestidad acrisolada y su espíritu sereno y ecuánime. Nada, pues, faltó á aquel grande hombre para ser un dechado completo: pocas personas se hallarán en estos tiempos que hayan llevado una vida tan pura y virtuosa como la suya, y eso mismo fué el motivo de sus amarguras y penas, al tener que luchar

en medio de una sociedad egoista é ignorante, como lo dijo ante su tumba el señor Figueira.

El señor Berra, después de una permanencia de cuarenta y cuatro años en el Uruguay, pasó á su patria de origen á encargarse, como dijimos, de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Ocho años luchó en ese puesto á brazo partido contra las obstrucciones de la ignorancia, lucha en que se vieron en peligro de naufragar las instituciones escolares; fué esa una época crítica de su vida que debió herirle profundamente el alma; retirado de ese campo, encargado en los postreros años de su vida de la Dirección del Registro de la Propiedad, fué como una planta que se llevara á terreno extraño; falto de la fuerza que da el amor á la noble brega, el sabio doctor tenía, sin embargo, la satisfacción de dictar la cátedra de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, en donde mostró su actividad incansable y su fe más ardiente en la ciencia.

Enfermó de su última enfermedad, y todavía llamaba á sus alumnos alrededor de su lecho para seguirles enseñando, como hacía el filósofo de Atenas condenado á beber la cicuta: quería ser maestro hasta el último instante.

Y el varón fuerte cayó en el combate, en ese combate en que nadie triunfa; y descendió al sepulcro gloriosamente, bendecido y aclamado como un héroe. Dos días faltan para que se cumplan seis meses de aquel infausto día. En su sepelio hablaron el señor Zubiaur, en nombre del Consejo Nacional de Educación; el señor Porchietti, en el de la Facultad de Filosofía y Letras; el señor Figueira, en representación de la Dirección General de Instrucción Primaria de la República Oriental del Uruguay; el señor Massa, en nombre de la Dirección General de Escuelas de la Provincia; el señor Simón, en el del Magisterio uruguayo; el doctor Morello, como delegado del Registro de la Propiedad; el señor Lestretto, en representación del *Ospedale Italiano* de Montevideo; y después, al colocar una placa sobre su tumba, el señor Salinas habló en nombre de la Asociación «El Magisterio», y la señora Funes de Frutos, en el del «Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras»; y hoy México une su clamor al de sus hermanos del Sur; y agrega una sentida estrofa á los solemnes cantares que en las escuelas de las Pampas se alzan como un ¡Excelsior! á la memoria de su apóstol.

En esta sencilla exposición, señores, está hecho, por sí sólo, el más cumplido elogio del señor Berra. Las figuras de retórica nada valen ante la sublime majestad de los hechos. Además, va de acuerdo con la índole modestísima del hombre que hoy ensalzamos, quien no gustaba de oir ni el eco de sus propias palabras. La planta se conoce por sus frutos, y os los he mostrado, siquiera sea con la

rapidez de las visiones de una linterna mágica. Ellos hablan con más elocuencia que el verbo animado del orador más persuasivo, y satisfecho quedaré si he logrado que desciendan hasta lo íntimo de vuestras almas, porque estoy seguro que allí les daréis cariñoso abrigo.

La patria de Juárez se honra tributando á Berra este homenaje de admiración á sus méritos, y no hace más que repetir lo que hace catorce años escribía nuestro malogrado Carrillo en forma de dedicatoria en su Método de Lectura y Escritura, dedicatoria que en las posteriores ediciones se conserva aún como una de las últimas voluntades del pedagogo mexicano.

Berra, sin duda, se adelantó á su época, y vivió en medio de una sociedad en que aún no es del todo bien comprendido.

Un fuego sagrado le animaba y lo condujo por la senda de los apóstoles; aquel vidente predicó la buena nueva y «plantó la escuela de primeras letras en las lejanías de la Pampa, en la falda de la sierra ó á orillas del arroyo, al borde del maizal ó en medio del rastrojo que atraviesan triunfadores los rieles acerados, bajo el alero de los ranchos ó á la sombra protectora de los ombúes», de aquellos ombúes corpulentos de *las tórtolas amadas* de que nos habla el poeta.

Las márgenes del Plata arrullaron al filósofo con sus murmurios argentinos, y la *serpiente azul de escamas luminosas*, como llama Zorrilla de San Martín al río Uruguay en su grandioso poema «Tabaré», cantará eternamente con el *himno de sus olas* que *resbala melodioso en sus arenas*, la perínclita gloria del doctor Berra, del ilustre y gran sudamericano.

Y al rumor de ese himno, himno inmortal, dejad que repita, como un eco cariñoso, estas palabras pronunciadas con tierna unción á la orilla de su sepulcro:

«Varón fuerte y justo, que has trabajado más para los otros que para tí, adquiriendo así el derecho de que tu vida sirva de modelo: ¡Descansa en paz!

El Congreso Internacional de Higiene de la Alimentación

(De la *Revue Pédagogique*)

El problema de la alimentación del hombre es sin duda uno de los más importantes.

Como individuos, no podemos ignorar que nuestros actos y costumbres alimenticias ejercen sobre todos nuestros órganos y sobre todo nuestro ser, una influencia de primer orden. «Sea que trabajen ó que parezcan estar en reposo, nuestros órganos viven y se desgastan continuamente. Bien ó mal, la alimentación los repara sin cesar y es así que, acumulándose sus efectos poco á poco, se forman, según los casos, los temperamentos vigorosos ó debilitados y las familias más ó menos robustas.» (1)

Como miembros de una sociedad constituida, sabemos que la necesidad de alimentarse es uno de los móviles más poderosos de la actividad humana. Investigar la mejor manera de satisfacer esta necesidad, no es una de esas cuestiones sociales de las que Gambetta decía que constituían la cuestión social misma?

Estas preocupaciones á la vez científicas y sociales han inspirado y guiado á los organizadores del Congreso de que vamos á ocuparnos y les han impuesto sus dos grandes divisiones: investigaciones científicas y aplicaciones sociales.

La *Revue Pédagogique* no ha podido dejar de interesarse en una obra de educación general, de la cual todo un aspecto, como se verá más lejos, ha sido puramente pedagógico.

* * *

Para un escéptico, los resultados sucesivos de la ciencia son algo desconcertadores. Le parece que nada es seguro. Tal afirmación,

---

(1) Armand Gautier. Discurso inaugural del Congreso.

universalmente aceptada ayer, es negada no menos generalmente hoy.

Y por escasas que sean sus nociones de la historia de las ciencias, triunfa de las varíaciones retumbantes como las que produjeron la cuestión de la generación expontánea, la de la transmisibilidad de la tuberculosis, y la del origen hídrico de la fiebre tifoidea. Recuerda con *mucho donaire* que, hace apenas dos años, era admitido, generalmente, que el terreno de invasión de la tuberculosis era el pulmón, mientras que hoy se admite también de una manera general, que la invasión se opera por la vía intestinal.

Por último, en el terreno mismo de la cuestión de la alimentación, subraya las variaciones relativas al papel alimenticio del alcohol; compara, para diferenciarlas, las raciones normales propuestas hace algunos años y las de hoy día. Y no estaría distante de concluir, que las palabras, *alimentación racional*, bajo su apariencia solemne y un poco desdeñosa, no sirven sino para los procedimientos de la cocina clásica, procedimientos que, por lo menos, tienen asegurado el resultado: tales ingredientes puestos en acción en tales condiciones, dan siempre los manjares esperados.

La ciencia ha encontrado siempre en su camino escépticos, algunas veces espirituales. Con toda seguridad, sucederá lo mismo en un dominio que toca tan de cerca nuestras costumbres mas arraigadas y á menudo más amadas.

Pero á pesar de eso, por vía de aproximaciones sucesivas, la ciencia se acerca más y más á la verdad; y esos pasos hacia adelante, mejoran paulatinamente nuestra manera de alimentarnos.

Es necesario además reconocer que el estudio del problema de la alimentación humana es extremadamente complejo.

He aquí, enumeradas por M. A. Gautier, algunas de las cuestiones delicadas que ha sido menester resolver ante todo.

«Cuáles son los principios alimenticios que deben entrar necesariamente en la ración normal del hombre en estado de reposo ó de trabajo y en qué cantidades absolutas y relativas?»

«Es posible, substituyendo el pan, el azúcar, el alcohol, los cuerpos grasos en proporción caloríficamente equivalente, por un cierto peso de carne, por ejemplo, obtener la misma resistencia al trabajo, la misma fuerza dinámica?

«Si esas substituciones son posibles, en que medida lo son? y entonces, como corolario natural, cuál es el régimen que proporciona la mayor fuerza al menor precio?

«Existen alimentos ó excitantes que aumentan la energía física, el valor moral, la actividad cerebral?

«El régimen vegetariano, tiene ventajas? Puede bastar indefinidamente al obrero de nuestras sociedades modernas?

Estos estudios pueden ser y han sido efectivamente seguidos, en dos direcciones y por dos métodos distintos.

1º Los sabios *en sus laboratorios* han estudiado el problema sobre individuos y con alimentos cuidadosamente medidos y pesados;

2º Los sabios y los sociólogos han operado, *fuera de los laboratorios* sobre gran número de personas (algunas veces, varios miles).

En una palabra, hicieron investigaciones, pero tomando contra el error todas las precauciones posibles.

* * *

Es indudable que las investigaciones de laboratorio, para ser serias, deben ser hechas bajo el control severo de aparatos de medición manejados por observadores prácticos.

Los trabajos de Atwater son modelos en el género. No han podido tener resultado sinó mediante la colaboración de cuadrillas de sabios sucediéndose noche y día, gracias también á instalaciones cuyo costo ha sido considerable.

El profesor señor Letulle y la señorita Pompilian, su alumna, han utilizado algunas experiencias de Atwater, desde el punto de vista, sobre todo, de las variaciones individuales, que, como es sabido, son extremadamente importantes. He aquí como los experimentadores exponen su programa:

«Observar paciente y largamente la manera de alimentarse los hombres, tomados individualmente; analizar todo lo que entra en el cuerpo y todo lo que sale bajo todas sus formas.»

A fin de llevar á buen término este estudio, el señor Letulle y su discípula han debido crear instrumentos más ó menos análogos á los de Atwater, comprendiendo una cámara calorimétrica que permite medir, durante un largo tiempo el quimismo respiratorio y el calor producido.

Los dos experimentadores han obtenido algunos resultados de los que damos los más importantes:

1º Existe para cada alimento un coeficiente de utilización personal.

2º El peso y la superficie de un cuerpo no deben tenerse en cuenta, para el cálculo de nociones alimenticias, sino para las personas que tienen el mismo coeficiente de utilización alimenticia.

3º En general, los hombres pueden dividirse en dos categorías:

a) Los que para vivir tienen que destruir diariamente mucha materia;

b) Los que pueden vivir destruyendo poca materia;

....

4.º El coeficiente de absorción intestinal varía de una persona á otra.

....

Y es así que á continuación de estas constataciones, el problema de la alimentación de las colectividades, familias, internados, armada, etcétera, se plantea como se plantean los problemas de educación. No basta ya, en uno como en otro caso, dar reglas generales á las que todo individuo deberá sujetarse. Conviene, al lado de ellas y para suavizarlas instituir reglas generales para cada individuo, formuladas después de un estudio atento de su personalidad.

No es pues ya una metáfora que permite hablar del alimento del espíritu y del corazón al par del alimento del cuerpo. El acercamiento de estas expresiones va más lejos de lo que generalmente se creía.

*
* *

Un informe que hizo en la prensa cotidiana mucho ruído, porque se vió en él una especie de rehabilitación del canibalismo, fué el del doctor Lambling sobre la digestión de los protéicos en la nutrición general.

No es muy fácil dar una idea clara y suficientemente exacta de un informe que resume los trabajos tan importantes de la escuela del sábio alemán Fischer. Ensayémoslo, sin embargo haciendo hablar lo más á menudo posible al mismo doctor Lambling.

El protoplasma de nuestras células está constituido esencialmente por la albúmina. Esta albúmina, como composición, y su molécula, como constitución, varían de una especie á otra, de un tejido á otro, de un órgano á otro. Lo que equivale á decir que la albúmina de un ser viviente es *específica.*

El efecto del trabajo digestivo es hacer de una albúmina extraña una albúmina específica, esto es, adecuada á la especie considerada. Debe de haber en el sentido etimológico de la palabra, una asimilación, y la *digestión aparece como desempeñando un papel considerable en el mantenimiento de la especificidad del organismo.* Es como el guardián de esta especificidad.

La digestión destruiría ó disgregaría las materias albuminoideas alimenticias; y de los escombros del edificio se reconstituirían por el organismo y según sus necesidades nuevas albúminas. Se cree que esta recontrucción se hace en las paredes intestinales ó en el hígado y tal vez en los dos. De cualquier manera ha sido demostrado que la composición de las materias albuminoideas de la sangre es comple-

tamente independiente de la composición de las albúminas de la ración.

«Si realmente el organismo comienza siempre por reconstruir con toda la albúmina extraña una albúmina específica, es evidente que el desperdicio que trae esta operación será tanto mayor cuanto que la albúmina consumida estará por su composición más alejada de la albúmina específica que debe construirse. Pero se constata á menudo que las albúminas vegetales se distancian bastante de las albúminas animales. Las albúminas animales son en general más aproximadas entre sí y el desperdicio de reconstrucción á preveer seria para ellas menor que para las albúminas vegetales.

Teóricamente este desperdicio sería mínimo cuando el consumo se hiciera con albúminas de la misma especie. Es lo que expresaba recientemente Magnus Levy [1] diciendo que es para el caníbal, es decir, para el ser que se alimenta con su semejante, que se realizan, sin duda, las condiciones de la asimilación protéica la menos costosa, desde el punto de vista fisiológico.

«Es interesante constatar con el mismo autor que los animales más elevados de la serie, los mamíferos y los pájaros, no reciben al principio de su desenvolvimiento más que albúmina de su propia especie, el pájaro por el huevo, el recién nacido del mamífero por la leche.»

Se ven en seguida algunas conclusiones que se desprenden de este trabajo.

Antes, se admitia que las albúminas vegetales de los porotos, lentejas, etcétera, podían reemplazar la albúmina de la carne, y se proponían substituciones en que intervenían sobre todo los precios de costo. Será tal vez necesario reconocer que la cuestión no es únicamente de orden económico.

Los vegetarianos y vegetalianos tendrán también que modificar su plan de campaña.

Sus representantes en el Congreso doctor Lefevre y señoritas Joteyko y Kipiani, han presentado informes interesantes.

El primero ha presentado documentos de los que podría resultar que la dieta vegetariana da una utilización digestiva tan perfecta como se desee, al mismo tiempo que ofrece para los coeficientes de utilización, la escala completa que la terapéutica y la higiene exigen.

Informa además, sobre las carreras de resistencia excepcional que ha podido hacer en los Pirineos, merced á una alimentación vegetariana.

---

(1) Magnus Levy, Phisiol. Des Stoffwechsels in C. von Noord, Pathol. des Stoffwechsels. 2 ed., Berlín, 1906, página 74.

Las señoritas Joteyko y Kipiani llegan á las mismas conclusiones y á estas otras:

1.º Por la alimentación carnívora el hombre se expone á graves intoxicaciones;

2.º El régimen vegetariano es el mejor medio de combatir el alcoholismo;

3.º La carne debiera ser considerada como un medicamento.

No es necesario agregar que el acuerdo aún no está hecho entre esta doctrina y la de Fischer y Lambling anteriormente expuesta.

*
* *

Al lado de los trabajos de laboratorio, de quienes lo poco que se acaba de decir, muestra la extrema complicación y las árduas dificultades, el estudio de la alimentación humana implica investigaciones sobre individuos ó grupos vivientes de la vida ordinaria. No se trata ya de experiencias sino también de observaciones muy delicadas para poder llegar á buen éxito.

Como ejemplo de observación individual bien dirigida, citaré la que ha hecho el señor Imbert, profesor en la facultad de medicina de Montpellier.

El señor Imbert ha podido seguir desde 11 años, la vida de R. J., hijo de campesinos pobres de la Drôme, que fué sucesivamente, sirviente, soldado, agricultor, cartero.

Muy serio, sobrio, R. J., á pesar de gastos en extremo reducidos estuvo siempre dentro de los límites de sus recursos. Posee en una ocasión 200 francos de economía pero el caso frecuente es que tenga deudas que trata de amortizar de la mejor manera posible.

Contrariamente á la regla, R. J., engorda en verano y su peso disminuye en invierno. Atribuye ese fenómeno á que, durante la buena estación, le ofrecen en sus recorridas algunas frutas y cree que su aumento estival de peso es debido á ese suplemento de alimentación azucarada.

Come muy ligero, y si se le hace observar que esta costumbre es mala, responde que si comiera lentamente, comería más ó no se encontraría satisfecho con la misma cantidad de alimento.

Esta clase de observaciones, debieran multiplicarse, puesto que prueban cuán doloroso es el problema de la alimentación suficiente para ciertas clases asalariadas, muy poco retribuidas.

Otras observaciones se han hecho sobre individuos ganando buenos jornales, pero que dan al consumo alcohólico un lugar demasiado importante. Y entonces la familia debe contentarse con verdaderas raciones de hambre, porque el jefe de familia administra mal su presupuesto de alimentos.

Muchos estudios interesantes se han hecho sobre colectividades.

Así los institutos Solvay, de Bruselas, han hecho hacer sobre 1250 familias, representando un total de 6000 individuos, una investigación relativa á la alimentación de los obreros belgas. Es una *investigación indirecta* porque establece la ración de cada individuo, no por la observación directa de los alimentos consumidos por él, sino por medio de una repartición empírica de los alimentos consumidos por la familia de que hace parte.

Cada una de las 1250 familias indagadas tenía que llenar una libreta conteniendo día á día el consumo total en y fuera de la familia en una quincena.

Y á fin de permitir el reparto dando el cálculo de los elementos de la ración del individuo, los investigadores utilizaron los coeficientes de Atwater: (1)

Hombre	1
Mujer	0.8
Varón de 14 á 16 años	0 8
Niña » » » » »	0 7
Niño » 10 » 13 »	0 6
» » 6 » 9 »	0.6
» » 2 » 5 »	0.5
» » menos de 2 años	0.3

Las familias estudiadas estaban distribuidas sobre diferentes puntos del territorio belga. Debían estar en condiciones de existencia habituales para el oficio y l: ni demasiado bienestar, ni exagerada miseria.

Comenzada en 1903, esta investigación ha sido terminada recientemente. Ha exigido un material estadístico considerable, ha dado lugar á más de un millón de anotaciones, á más de 500.000 adiciones y 150.000 multiplicaciones y divisiones.

Si los estudios de fisiología alimenticia son largos y costosos, como lo hemos visto, los de sociología alimenticia se les asemejan en estos dos puntos de vista y también en este otro, que exigen para ser bien conducidos especialistas muy preparados.

Es por otra parte, para hacer palpar la extremada dificultad de esta clase de estudios que hemos entrado en algunos detalles sobre la investigación Solvay.

Los resultados de esta son muy interesantes, á pesar de

---

(1) Atwater admite que en una familia la mujer come los 8/10 del hombre, una niña de 14 á 16 años los 7/10, etc.

que sólo sean reveladores para obreros belgas cuya alimentación es diferente de la de los obreros franceses. Pero, en razón de su importancia, indicarlos solamente sería pasar de los fines á que tiende esta información. Nos contentaremos del resumen que ha hecho el señor Waxweiler, director del Instituto de Sociología. Estas conclusiones por otra parte, tienen consecuencias pedagógicas que no escaparán á los lectores.

«Si hay una conclusión autorizada por la investigación es sin duda alguna la siguiente: *que en materia de régimen alimenticio la influencia predominante es la del medio y especialmente del medio social.*

«La opinión de A. Gautier [1] referente á que el atavismo y las costumbres desempeñan aquí un gran papel, recibe así de los hechos una confirmación categórica.

«La materia misma de lo que llamaré el mecanismo externo de la alimentación explica esta constatación: es el ama de casa que de hecho, determina el régimen dietético de la familia, y lo hace adaptándose servilmente á su medio social, esto es, repitiendo lo que su *educación* le ha enseñado, lo que la *imitación* de otros le inspira. La influencia compelente de esos factores sociales es más fuerte que la de las necesidades fisiológicas ó de las posibilidades económicas.

«Se ha visto, cuán poco, la naturaleza del trabajo (moderado, fuerte, muy fuerte) repercute sobre el régimen alimenticio. Desde el punto de vista económico, se constataría la misma cosa por medio de un estudio particular de las raciones puestas en relación con los recursos de la familia.» [2]

*
* *

Si el papel de la educación é imitación en la formación del ama de casa es tan considerable como lo afirma la investigación Solvay la intervención de la escuela en esta formación es del todo justificada.

Enseñará al ama de casa á conservar, mejorándolos, los platos tradicionales de la región, pero le enseñará otros que le permitirán variar los *menús*; sobre todo la llevará á componer estos *menús*, no rutinaria y empíricamente, sino, tan científicamente como le sea posible.

Todo esto constituye la enseñanza doméstica, ó mejor dicho la educación doméstica de que se ha hablado mucho en el Congreso.

La ciencia doméstica debe aprenderse, porque la naturaleza de

---

(1) A. Gautier: L'alimentatión et les régimes.
(2) Enquête des Instituts Solvay sur l'alimentation des ouvriers belges.

la mujer fortificada por la herencia no es suficiente para indicarle, llegada la ocasión, cuales son los nuevos deberes que la necesidad y el momento le imponen.

El Congreso ha pensado unánimemente que la ciencia doméstica debe aprenderse y que una mujer joven no se halla guiada mejor por el atavismo ó naturaleza en el manejo del hogar, que en la educación de su hijo.

En efecto, le basta obedecer ó á las costumbres y prejuicios de su círculo ó á los consejos de la razón y de la ciencia.

La enseñanza doméstica es pues necesaria por las mismas causas que han hecho indispensable la enseñanza de la puericultura.

Las primeras comunicaciones hechas al Congreso, establecieron que el extranjero y sobre todo la Suiza, nos había precedido en la buena vía.

En Suiza esta enseñanza, según los cantones, es ó tiende á ser obligatoria.

El ejemplo de lo que se ha hecho en el cantón de Fribourg es muy interesante, desde el punto de vista del método seguido para generalizar la ciencia del hogar.

En 1895 la enseñanza doméstica fué introducida á la escuela secundaria de Fribourg, luego, extendida á todos los establecimientos del mismo orden. Paralelamente se formó un personal especial.

Ocho cursos domésticos se crearon en las localidades más importantes del cantón, y la asistencia se hizo obligatoria durante dos años, un día por semana, á las jóvenes egresadas de la escuela primaria.

Es de observar que el movimiento empezó por un establecimiento secundario, que alcanzó poco á poco á poner los cursos de cocina al alcance de todo el mundo; «son frecuentados, dice M. Bonabry, por los pobres y por los ricos, los sirvientes y amos.»

Recientemente, la escuela secundaria ha creado una escuela de cocineras profesionales.

A pesar de que estemos aún muy lejos de semejantes resultados, no estamos sin embargo tan desprovistos, como podría creerse, de cursos de educación doméstica.

Bajo la dirección de Mme. Schefer, la enseñanza doméstica se ha introducido y desenvuelto en las escuelas parisienses desde 1875. Y hemos podido establecer por medio de una investigación que ha sido sometida al congreso, que en este momento, diez mil niñas parisienses siguen cursos oficiales de enseñanza doméstica, que consisten principalmente en ejercicios prácticos de cocina.

Estos ejercicios se hacen en las escuelas primarias superiores, en las escuelas profesionales, en los cursos complementarios generales y en los cursos complementarios de enseñanza doméstica.

Es de lamentar que ningnna organización de origen provincial haya sido objeto de una comunicación al congreso, cuyos miembros extranjeros han podido creer que solamente en París se ha hecho algo en favor de la enseñanza doméstica.

Pero no hemos dejado de señalar el progreso realizado en las escuelas normales de institutrices francesas por los programas de 1905 que dan un lugar considerable, al estudio de la ciencia doméstica.

Estas comparaciones entre naciones, una vez hechas, convenía estudiar, como debía ser emprendida la campaña de propaganda para popularizar en Francia la nueva enseñanza.

Para algunos espíritus generosos esta enseñanza es sobre todo y ante todo necesaria á las clases populares. Ven en ella un remedio para los males de que sufre. Se sienten inclinados á hacer pesar sobre la mujer la responsabilidad de la felicidad ó de la desgracia de la familia. Es ella que retiene al marido en el hogar ó que lo aleja de él. Tanto vale la mujer, suelen decir, y tanto valen el hombre y la familia.

Hay, según nos parece, mucha injusticia en cargar la mujer de tan pesada responsabilidad. El hombre tiene á menudo múltiples razones para abandonar su hogar. Y por otra parte, no es cruel reprochar á la mujer que vive en una casucha cuando el bruto, á cuya suerte se ve ligada, no le trae más que una infima parte del salario!

El desorden y la haraganería de la mujer son elementos de miseria en el hogar, esto no es dudoso, pero no son los únicos y tal vez no son siempre los más importantes.

Según esta manera de pensar además la fórmula de «Tanto vale el hombre y la familia cuanto vale la mujer», se completará con esta otra «Tanto valdrá la mujer como valga la enseñanza doméstica». Y es así como una injusticia hacia la mujer tiene tendencia á producir otra hacia la escuela.

No hay que olvidar que los medios de ésta son limitados y que su influencia es combatida por muchos factores sociales, cuya acción está sin contrapeso desde la salida de la escuela hasta la entrada en la vida de familia

Si la escuela aceptara la nueva enseñanza en las condiciones en que le es ofrecida, con la misión de reformar, verdaderamente, la sociedad por medio de la mujer, esta correría el riesgo de verse reprochar algunos años después un nuevo fracaso. Ya hace un cuarto de siglo ha aceptado dar la enseñanza moral y ha dejado decir que se juzgaría el árbol por sus frutos. ¡Con qué mala fe no se le ha atribuído lo que se ha llamado un ruidoso fracaso en ese terreno!

Cuando los niños la dejan á los 12 ó 13 años son generalmente

buenos, bien educados y corteses. Entran en la vida con el deseo de ser gentes honradas. Puede la escuela hacer más? Depende de ella retener á los niños más largo tiempo? Es responsable de los que han desertado ó que no la han frecuentado jamás? Es culpa de ella si tantas influencias poderosas se ejercen en sentido inverso de la suya para falsear ó destruir su acción?

Por lo tanto no es exacto presentar la enseñanza doméstica como una panacea social; y si se quiere, para generalizarla, el concurso del personal docente, no es prudente orientar la campaña como se tiende generalmente á hacerlo.

Además, una enseñanza doméstica que se presentara como creadora de la paz social, tropezaría con las repugnancias del partido socialista. Podría ver en ella una tentativa de enseñar á la clase obrera, á contentarse con un salario insuficiente del que un ama de casa prudente sabría sacar un mínimum de felicidad.

Nos parece que es bajo otra bandera que debe combatirse.

A imitación de la Suiza, digamos que la enseñanza doméstica, es útil á toda mujer, burguesa ú obrera, rica ó pobre, por ser mujer, y porque su sexo le da un papel especial en el hogar.

Organicémosla á la vez para todas las categorías sociales y no nos expongamos al reproche de aparecer presentándola como una necesidad para la clase obrera solamente.

* * *

Un congreso de higiene alimenticia no podía clausurarse sin manifestarse contra el alcoholismo. Ha adoptado por unanimidad los votos siguientes:

«1º. El 1er Congreso internacional de higiene alimenticia,

«Considerando que por la toxicidad especial de sus esencias y por los estragos que ejerce sobre los centros nerviosos, especialmente sobre el cerebro, el ajenjo constituye para la salud pública un peligro terrible;

«Que entonces la necesidad se impone á todas las naciones de combatirlo sea para preservarse si están aún más ó menos indemnes, sea para librarse de él si ya están invadidas;

«Considerando que, alarmada por los estragos del ajenjo, la opinión pública está dispuesta á acoger favorablemente las medidas legislativas que tendrían por objeto conjurarlas;

«Considerando que á ejemplo de los pueblos que han iniciado esta lucha, conviene atenerse á la definición popular del ajenjo sin especificar las esencias que lo componen;

«Envía sus felicitaciones á Bélgica y á los cantones suizos que

acaban de prohibir legislativamente la fabricación y venta del ajenjo;

«Hace votos porque este ejemplo sea seguido por los demás países.

«2°. El 1er Congreso internacional de higiene alimenticia,

«Considerando que independientemente de su acción directa, el alcohol absorbe una parte de los recursos de la familia, deprime su régimen alimenticio y la libra sin defensa al peligro de cualquier enfermedad.

«Enuncia un voto favorable á los esfuerzos de las sociedades antialcohólicas.»

Después del congreso, la campaña antialcohólica, no omite esfuerzos. La prensa y los poderes públicos se han al fin conmovido. Es permitido pensar que las resoluciones del congreso no han sido extrañas á esta campaña ardiente que promete llegar á fines eficaces.

J. BAUDRILLARD.

Procedimiento sencillo para la extracción de la raíz cuadrada

He aquí un procedimiento muy sencillo para la extracción de la *raíz cuadrada.*

FUNDAMENTO

Sea a un valor aproximado por defecto de la raíz N. Dividiendo N por a se obtiene un cociente superior á a y que designaré por $a + b$.

Demostraré que $a + \frac{b}{2}$ es un valor aproximado por exceso de $\sqrt{N}$ y que el error es menor que $\frac{b^2}{8a}$

En efecto las dos igualdades

$$N = a\,(a + b)$$
$$N = (a + x)^2$$

dan

$$x = \frac{b}{2} - \frac{x^2}{2a}$$

Luego la raíz $a + x$ está comprendida entre a y $a + \frac{b}{2}$; el error es exactamente $\frac{x^2}{2a}$

Como $x = < \frac{b}{2}$ se vé que $\frac{b^2}{8a}$ es un límite superior del error. Si a es un valor de $\sqrt{N}$ aproximado por exceso, el cociente $\frac{N}{a}$ será de la misma forma $a - b$ y se podrá tomar $a - \frac{b}{2}$ como nuevo valor aproximado de $\sqrt{N}$. *Solamente el error no tiene ya como límite superior á* $\frac{b^2}{8a}$ *sino* $\frac{E^2}{2a}$, *E designando el error sobre a. A más no se conoce el signo de la aproximación.*

Señalaré ahora las ventajas del método de Vielli, que es éste, con una serie de ejemplos:

Ejemplo I.—Supónganse que se conoce de memoria las cuatro prime-

ras cifras de $\sqrt{2}$ y que en un problema determinado se necesite *un mayor número de cifras decimales.*

Se pondrá $N=2$; $a=1.414$ por defecto.

$$a+b=\frac{N}{a}=1.4144272$$

$$\frac{b}{2}=0.0002136$$

Avaluemos *el error;* se sabe que a está calculado por defecto. Luego

$$E<\frac{213^2}{2\times 8\times 10^{12}}<\frac{300^2}{2\times 8\times 10^{12}},$$

$$E<\frac{9}{2\times 8\times 10^8},$$

$$E<\frac{1}{10^7}$$

Podrá, pues, tomarse

$$\sqrt{2}=a+\frac{b}{2}=1.4142136$$

con siete cifras decimales exactas y por exceso.

Empleando el *método clásico,* solo se hubiera podido obtener seis cifras decimales y sin saber si tres de ellas son aproximadas por defecto ó por exceso. Hubiera sido necesario una elevación al cuadrado para la formación del resto.

El método Vielli precisamente no exige la formación del resto. Pero tiene, además, la ventaja de controlarse constantemente por si mismo. Así haciendo la primera división hallamos 1.414 para las cuatro primeras cifras del cociente. Si ahora se dividiera 2 por 1.4142136 debería hallarse 1.414213 para las siete primeras cifras del cociente.

EJEMPLO II.—El método Vielli puede también aplicarse para hallar las primeras cifras de la raiz y *puede en ciertos casos ser más rápido que el método ordinario.*

Tomemos $N=396854$

La raiz buscada está comprendida entre *600* y *700*. Pondremos

$$a=600$$

y entonces

$$a+b=\frac{N}{a}=661,$$

$$b=61,\ \frac{b}{2}=30$$

$$E<1$$

Luego tomando para $\sqrt{N}$ el valor *630* se tiene ya la raiz con aproximación de una unidad y por exceso.

En la aproximación siguiente se llegaría hasta los milésimos. Pero como

$$E'<\frac{E^2}{2a}<\frac{1}{2\times 600}<\frac{1}{10^3}$$

se halla

$$a_1 + b_1 = \frac{396854}{630} = 629.926,$$

$$b_1 = -0.074,$$

$$\frac{b_1}{2} = -0.037,$$

$$a_1 + \frac{b_1}{2} = 629\,963,$$

Y se han obtenido seis cifras en la raíz con una división única. *Digo una sola división* porque la división por *600* se hace méntalmente: se separan dos cifras á la derecha de N y se dice: la sexta parte de 39 es 6, etc.

La raíz ha podido calcularse en este caso mentalmente y con aproximación de una unidad.

Nota—La raíz cuadrada ha ofrecido siempre dificultad y se ha tenido por una alta operación. Cierto que es una y otra cosa; pero es solamente por no conocer sinó el algebráico método clásico, y no otro. Numerosos é importantes problemas de la vida industrial y comercial quedan sin resolverse, y se huye de ellos como de cosa abstrusa, incomprensible á los niños y aún á los adultos de nuestras escuelas nocturnas, apartándolos lejos, muy lejos.

Las matemáticas, como todas las ciencias, se perfeccionan, y hallan caminos más simples, cortos y breves para facilitar y andar de prisa en la adquisición de sus verdades: la cuestión está en ocuparse de ello.

(*Continuará.*)

José María García.
Director de la Escuela Superior de Varones
N.° 8 del C. E. 5.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Tercer concurso general de educación física

Este concurso se celebrará de acuerdo con las bases siguientes, á partir del 1º de julio próximo:

Para cada competición de los juegos físicos escolares se formarán listas de todas las escuelas inscriptas, separando las elementales de las superiores.

Serán consideradas como escuelas superiores las que tengan 5º grado en funcionamiento.

Entre todas las escuelas de cada lista, se tirará á la suerte para determinar entre cuales deben celebrarse las primeras competiciones parciales. Se procederá igualmente con las escuelas vencedoras de las primeras competiciones parciales y así sucesivamente hasta que queden dos vencedoras finales en cada lista.

De igual modo se procederá con las escuelas perdedoras hasta que también no queden más que dos. Con estas cuatro escuelas, dos vencedoras y dos perdedoras, en cada competición, se procederá á eliminar otras dos procediendo esta vez de la manera siguiente:

Cada escuela competirá con las otras tres, recibiendo la clasificación de dos puntos por cada triunfo.

Las dos escuelas de mayor clasificación serán elegidas para representar las escuelas de su tipo, elementales ó superiores, en cada competición.

Con las cuatro escuelas de ambos tipos así elegidas, se procederá del mismo modo, á eliminar otras dos para elegir las dos finales. El primer premio lo disputarán finalmente las dos escuelas últimas correspondiendo de hecho el segundo premio á la vencida.

Para la clase fisiológica se procederá de la manera siguiente: Se nombrará un jurado, el cual presenciará las clases y procederá á su clasificación de 1 á 10 puntos.

Al final de cada clase de concurso, cada miembro del jurado entregará su clasificación, debidamente fundada, en sobre cerrado, al Inspector de educación física. La clasificación definitiva se hará recién al final de las clases; abriéndose los sobres y labrándose el acta correspondiente.

Los dos premios corresponderán á las dos escuelas de mayor clasificación.

Condiciones del concurso

I

Competición de clase fisiológica de ejercicios físicos

Será admitido cualquier grupo de veinte alumnos como mínimum.

La clase durará de 20 á 30 minutos.

II

Competición de juegos físicos escolares

1° *Carrera de banderitas de mayores* (para niñas y varones).

Será admitido un grupo de veinte alumnos hasta 14 años de edad, inclusive.

2° *Carrera de banderitas de menores* (para niñas y varones).

Será admitido un grupo de veinte alumnos hasta 12 años de edad inclusive.

3° *Juego de pelota cazadora* (para niñas solamente).

Será admitido un grupo de doce alumnas hasta 14 años de edad, inclusive.

4° *Juego de pelota al cesto* (para niñas y varones).

Será admitido un grupo de nueve alumnos hasta 14 años de edad, inclusive.

NOTA GENERAL.

Las competiciones se practicarán de acuerdo con los reglamentos modificados que más adelante se detallan.

La comprobación de la edad se hará con los Registros de matrículas, siendo cada Director de Escuela responsable de los fraudes que se realizen. En caso de dudas sobre la edad de un alumno se exigirá la fé de bautismo.

Se nombrará un jurado, compuesto de directores y maestros que asesoren á la Inspección de Educación Física en la recepción de las pruebas.

Reglamento de la Pelota Cazadora

1º Se jugará entre dos bandos de once jugadores, repartidos alternativamente sobre una circunferencia de ocho á diez metros de radio. Las pelotas usadas serán de cuero, rellenas de cerda y lana, de ocho á diez centímetros de diámetro y de 150 á 200 gramos de peso.

2º El juego comienza estando las pelotas en posesión de dos jugadores contrarios, colocados sobre los extremos opuestos de un diámetro, en la dirección indicada por el juez, á la derecha ó á la izquierda.

3.º Un bando gana *un tanto* cada vez que la pelota sobrepasa á la contraria en su corrida, siempre que no se hubiere cometido ninguna falta. Se recomienza el juego como al principio, pero tirando la pelota, esta vez, en dirección contraria.

4.º Gana el juego el bando que haya hecho mayor número de tantos en cinco.

5.º Se considera falta:

a) Tomar la pelota fuera de turno, con cualquier pretexto que sea.

b) Tocar la pelota contraria intencionalmente; ó estando fuera de su puesto, con las manos ó con cualquier parte del cuerpo; ó impedir intencionalmente el juego de cualquier otra manera eficaz, á juicio del Juez.

6.º Cuando un bando comete una falta se suspende el juego y se apunta un tanto al bando contrario.

7.° Cuando la pelota contraria es tocada, ó cuando se impide el juego de cualquier manera, pero no intencionalmente, á juicio del Juez, se suspende el juego y se recomienza de nuevo, pero sin apuntar tanto á ningun bando.

8.° Es permitido tirar la pelota en cualquier forma, siempre que no sea violenta, en cuyo caso el juez puede suspender al jugador, y si no es en el acto reemplazado por otro, adjudicar la partida al bando contrario.

Reglamento del juego de las banderitas

1.° El largo del campo será de 40 á 50 metros para los varones, y de 30 á 40 para las niñas. Puede ser mayor, según convenio entre los capitanes y previa aceptación del Juez.

2.° Cada bando puede usar la bandera que más le acomode con sus colores propios.

3.° Las carreras tendrán lugar en dos campos paralelos de cinco metros de ancho, por lo menos; separados por una línea mediana bien visible. En los extremos del campo se marcarán las líneas de salida y de llegada, perpendicularmente á la mediana, y otras dos líneas paralelas á éstas á un metro de distancia, dentro del campo:

4.° Se decide por la suerte la elección del costado del campo para comenzar el juego, debiendo cambiarse de costado en cada corrida.

5.° La señal de la salida de los primeros corredores debe ser dada por el Juez, en las formas establecidas para las carreras comunes.

6.° Se gana una corrida y se apunta un tanto, cuando la bandera es llevada primera á la meta por el último jugador de un bando, sin que se hubiere cometido falta alguna.

Gana el juego el bando que se haya adjudicado más tantos en cinco carreras seguidas.

7.° Se comete falta y se pierde un tanto:

a) Cuando un jugador toma la bandera adelante de la segunda línea sin tener los pies en la línea de salida, en cualquier circunstancia que sea.

b) Cuando un jugador corre dos veces, ó cuando alguno deja de correr.

c) Cuando un jugador sobrepasa ó simplemente pisa, la línea mediana.

d) Cuando un jugador, que ya ha corrido, no se retira claramente del campo á menos de 10 metros de distancia ó á los lugares convenidos de antemano.

e) Cuando la bandera es entregada al corredor en turno por cualquier jugador que no sea el que ha corrido antes que él.

8.° Se nombrará un Juez que dirija el juego y que dirima todas las cuestiones no previstas; y uno ó dos jueces de línea que le asesoren en la apreciación de la salida de cada corredor.

9.° El Juez debe acusar toda falta que observe, en el acto mismo de ser cometida, y suspender enseguida la carrera. En ningún caso podrá adjudicarse un tanto por una falta no acusada en el acto, pero sí podrá anularse una carrera, por el Arbitro, si se probara claramente una falta no vista por el Juez.

10. La caída de los corredores ó de la bandera en cualquier circunstancia, no dará derecho á ninguna reclamación.

Reglamento de la pelota al cesto

1.° El campo de juego medirá de 30 á 40 metros de largo, y de 10 á 15 metros de ancho. Estará señalado por líneas claramente visibles, y dividido en tres compartimentos iguales en el sentido del largo.

Los cestos tendrán 50 centímetros de diámetro en la boca y 3,50 metros de altura para las niñas, y 4 metros para los varones. Estarán colocados en la línea mediana á 4 metros de las líneas extremas del campo. La pelota será de cuero blando, rellena de lana y cerda vegetal, con un peso de 500 á 800 gramos y un diámetro de 25 á 35 centímetros.

2.° Cada bando constará de 9 á 12 jugadores que serán distribuidos en los compartimentos como mejor les convenga, no pudiendo alterarse la distribución una vez comenzado el juego, hasta la segunda mitad del tiempo.

3.° La suerte decidirá la elección del cesto ó el comienzo del juego. La pelota se pone en juego en la *salida inicial* por cualquier jugador del compartimento del medio, al comenzar la partida, tirándola con las manos desde el medio del campo en cualquiera direc-

ción, al dar la señal el juez, sin que ningún jugador pueda acercarse á menos de 4 metros de distancia.

Cuando cualquier bando gana un *tanto*, la pelota está *muerta* y es puesta en juego del modo y del lugar indicado anteriormente, por el bando perdedor.

4.º El juego durará 30 minutos, en dos turnos de 15, con un descanso de 5 minutos. Al comenzar el segundo turno los bandos cambiarán de cesto y la pelota será puesta en juego por el bando contrario al que la jugó al principio, en las condiciones de la salida inicial.

5.º Se gana un tanto cuando la pelota es echada con las manos dentro del cesto enemigo, por cualquier jugador, desde el campo correspondiente al cesto en cuestión, sin que se haya cometido falta alguna.

Gana el juego el bando que haya hecho mayor número de tantos en el tiempo marcado.

6.º Se considera muerta la pelota cuando sale fuera del campo; y se la pone en juego de nuevo en las condiciones de la salida inicial, desde el punto de la línea por donde salió, por un jugador del compartimento correspondiente.

7.º Se comete *falta penal:*

a) Cuando se detiene ó se golpea intencionalmente la pelota con los piés.

b) Cuando se empuja de atrás á un jugador contrario; se le hace zancadilla ó se le detiene con los brazos.

En estos casos el bando lesionado tiene derecho á un *tiro penal al cesto* que se tomará por cualquier jugador del bando, en las condiciones de la salida inicial, desde 4 metros de distancia frente al cesto ó desde el lugar en que se cometió la falta, si así conviniese al jugador, quedando en juego la pelota.

8.º Se considera *falta común:*

a) Tomar la pelota fuera del compartimento correspondiente al jugador.

b) Conservar la pelota más de tres segundos, salvo el caso de estar impedido por un adversario.

c) Impedir el libre juego del adversario en posesión de la pelota, con ademanes ó con gritos, ó de cualquier otra manera eficaz, á juicio del Juez, colocándose á menos de un metro de distancia.

d) Echarse encima de la pelota y sujetarla con el cuerpo ó con las piernas.

e) Arrebatarla, entendiéndose por esto quitarla de cualquier manera cuando ha sido tomada por el adversario aunque sea con una mano.

f) Tirar la pelota por sobre el compartimento del medio.

g) Correr con la pelota en la mano, entendiéndose por esto dar un paso ó un salto intencionalmente.

h) Jugar dos veces seguidas la pelota antes de que hubiera sido tocada por otro jugador cualquiera. Al efecto se considera jugar la pelota el hecho de tomarla con las manos, pero nó el hecho de golpearla simplemente.

i) Pasar la pelota á un compañero á menos de 2 metros de distancia.

Cuando se comete cualquiera de estas faltas comunes la pelota se considera *muerta* y debe ser puesta en juego desde el punto en que se cometió la falta, en las condiciones de la salida inicial, por el bando lesionado, pero no se puede tirarla directamente al cesto.

9.° Una pelota se considera *tomada* cuando ha sido claramente detenida con las manos, en el aire ó en el suelo, pero nó si sólo ha sido tocada sin fijarla.

Si dos jugadores contrarios toman la pelota á la vez, será puesta en juego por el juez, tirándola al aire verticalmente desde el lugar del litigio. Del mismo modo se procederá en toda otra circunstancia no prevista en este reglamento y que haya determinado la suspensión del juego.

10. El juez podrá amonestar primero y suspender después, á todo jugador incorrecto ó violento y tendrá facultades para dirimir todas las cuestiones no previstas en este reglamento.

Reglamento de la clase fisiológica de ejercicios físicos

La clase durará de 20 á 30 minutos y se desarrollará de acuerdo con el orden fisiológico de sucesión de los ejercicios en práctica en las escuelas comunes dependientes del Consejo Nacional de Educación.

Los ejercicios puestos en práctica quedarán al criterio de cada maestro, pero sujetos al juicio científico del jurado.

La clasificación de la clase se hará por un jurado que se nombrará en oportunidad, por el procedimiento indicado anteriormente.

Reglamento de los saltos

En la clase, que durará de 15 á 20 minutos, se practicarán los siguientes ejercicios de saltos:

Saltos á pie firmes:—en alto, en largo, laterales y hacia atrás: cinco saltos de cada clase.

Saltos con impulsión:—en alto y en largo hacia adelante: dos saltos de cada clase.

La clase podrá ser libremente organizada y se podrá practicar otros ejercicios, según lo crea conveniente el maestro que la dirija.

Se clasificará la corrección gimnástica del salto y no la mayor ó menor distancia conseguida.

La clasificación se hará del mismo modo que la clase fisiológica de ejercicios físicos.

Recomendaciones generales

Es conveniente que los niños que van á tomar parte en un concurso de banderitas, corran todos los días en la hora destinada para la clase de ejercicios físicos, cinco carreras completas, contra un grupo fuerte de compañeros.

Veinticuatro horas antes del momento indicado para el concurso no se debe hacer ninguna clase de ejercicios, carreras ó juegos, de mucha energía; por el contrario es favorable un reposo relativo durante el día y un sueño calmado y prolongado la noche antes.

Los jueces no exigen ninguna manera de llevar las banderitas, pero es mejor hacerlo de la manera siguiente: tomar la bandera por la parte inferior del asta entre el dedo pulgar y los dos primeros dedos de la mano derecha, inclinándola, hasta apoyarla sobre el antebrazo; correr en esta posición moviendo normalmente los brazos como se hace en la carrera de velocidad y, á tres ó cuatro metros antes de llegar á la línea, enderezar la bandera hasta ponerla vertical, con una ligera contracción de los dedos, separando algo el brazo del cuerpo y llegar á la línea en esa posición sin hacer ningún movimiento ó ademán para entregar la bandera al corredor siguiente—es

éste quien elige el momento de dar un salto y tomarla al aire y sin detenerse en lo más mínimo, correr lo mismo que su compañero anterior. De esta manera no se limita el juego de los brazos en la carrera y se evita las confusiones en la toma de la bandera, lo que suele originar pérdidas de tiempo y hasta la caída de la bandera.

Los que tengan que presentarse en Pelota al cesto deberán practicar dentro de la hora de clase reglamentaria, media hora de juego, dos veces por semana, una vez unidos y otra vez separados en dos bandos contrarios. Igualmente es ventajoso que se ejerciten en partidas amistosas contra otras escuelas, durante las excursiones escolares que organicen dentro de los hábitos normales de la escuela.

En la pelota cazadora, los jueces suelen aceptar que cada bando juegue con la pelota que presente, con tal que esté en las condiciones reglamentarias. Conviene, por lo tanto llevar la que es conocida de los jugadores. Es ventajoso tirar la pelota directamente al pecho del compañero con una sola mano, evitando en lo posible la pérdida de tiempo originada si se tira con arco parabólico. Debe recibirse la pelota encerrándola entre las dos manos, del lado que viene, seguir luego el movimiento con una torsión del tronco hacia el otro lado y tirarla de abajo hacia arriba con una sola mano.

La alimentación de los niños debe ser lo más sustanciosa y sencilla posible según los hábitos de las familias, sin forzar ni entregarse á régimenes especiales. Sin embargo, conviene que durante dos ó tres días antes del concurso se tome con más frecuencia, dulces y agua ó leche azucarada (dos cucharadas de postre) como un suplemento de la alimentación normal.

Si el concurso va á tener lugar por la mañana se tendrá cuidado de tomar un buen desayuno, café con leche, pan y manteca; evitando rigurosamente presentarse en ayunas. Si el concurso va á celebrarse por la tarde se almorzará frugalmente, y con la leche azucarada.

Cada director de escuela deberá informarse cuidadosamente del estado de salud de los niños y las Directoras de escuelas tendrán cuidado de excluir del juego á las niñas que no se sientan completamente bien.

Instrucciones á los jueces

Antes de comenzar el juego el juez exigirá que le presenten las listas de los alumnos que tomarán parte, firmada por los directores de las escuelas respectivas, de acuerdo con el formulario especial adjunto.

Toda reforma que hubiese que hacer en el acto de jugar, deberá hacerse constar al reverso del formulario por el maestro ó director que dirija al grupo de alumnos.

Si el juez notare algún alumno que le pareciere mayor de la edad indicada, ó si se le hiciese alguna reclamación seria, tomará nota del niño sindicado y dará cuenta oportuna al jurado, sin suspender la competición pero haciendo constar el hecho en el reverso del formulario.

Luego procederá al tiraje de la suerte, tirando una moneda al aire en presencia de dos maestros ó alumnos representantes de los dos grupos, y de otras personas extrañas, si fuere posible.

No aceptará el juez sino un maestro ó alumno, como representante del grupo en lucha, á los efectos de la dirección del bando y de las reclamaciones que se presenten, no aceptando la intervención de los directores, los cuales solo podrán recurrir al Inspector de educación física, constituído en árbitro.

En el juego de las banderitas podrá admitir el concurso de dos maestros por cada bando, á los efectos de la dirección é incitación al juego.

El juez podrá aceptar además las estimulaciones de palabra hecha por los espectadores, siempre que no molesten ó depriman á los adversarios y siempre que se mantengan en los límites de la más estricta cultura. En caso contrario exigirá el alejamiento del campo, de los espectadores, en la medida que crea necesaria para asegurar la libertad de acción de ambos bandos y la suya propia.

Desplegará la mayor energía y decisión en sus fallos haciéndolos respetar absolutamente sin *debilidades* y sin ostentación de fuerza ó de autoridad.

Será cuidadoso, observador y activo, de manera que todo el mundo se aperciba de que trata de cumplir con su deber y de que ha de notar fácilmente las faltas cometidas y de que ha de interpretar bien los casos litigiosos.

Es de esta manera que inspirará confianza y levantará el valor moral de sus decisiones. Sus actos serán asi mismo más respetados y acatados como expresión de la justicia.

Con frecuencia el público, interesado en algún sentido, trata de hacer presión sobre las decisiones de los jueces. Estos tratarán de hacer caso omiso de aquel, no prestándole atención absolutamente y cuando sea necesario, imponiendo silencio al público ó á los mismos jugadores.

Las vacilaciones del juez suelen ser notadas por el público con mucha facilidad y aprovechadas en el sentido favorable á los favoritos. Hacen que se acuse de parcialidad, por los no favorecidos y que uno y otro bando pierdan la confianza en la pericia del juez, por lo menos, y hasta en su rectitud después.

Cuando el juez indica las faltas con un silbato, el ademán de llevar éste á la boca en un caso dudoso, acto reflejo muchas veces, y la abstención inmediata por que el juez ha cambiado de parecer, son del peor efecto y muy frecuentes en los jueces novicios ó algo nerviosos. Deberá pues en todas las ocasiones no apresurarse para tomar una decisión, aunque se retarde algo, pero una vez decidido, no volverá atrás con facilidad.

La intemperancia de algunos jugadores y directores de juego, ponen á prueba la habilidad del juez, y sobre esas cosas no es posible dar reglas, sino esta fundamental, y es que el juez evitará ser tan intemperante como el jugador mismo. Con calma y firmeza se consigue dominar, en la mayoría de los casos, aún á los más bruscos y violentos.

Es necesario recordar que los jugadores están excitados por el juego, apasionante en ciertos caracteres ó temperamentos, y que muchas veces creen tener razón de buena fe. Una energía brutal sería contraproducente en estos casos, porque provocaría la sublevación completa, lo mismo que la debilidad del juez, haría creer que la razón está de parte del bando reclamante.

Con frecuencia hay incidentes penosos entre los jugadores, pero que en la mayoría de los casos, vienen preparándose lentamente por una serie de choques parciales.

Es deber del juez observar atentamente estos hechos y ponerles pronto remedio, para evitar las mayores consecuencias finales. Generalmente da buenos resultados la vigilancia especial hecha notar indirectamente á los interesados de que son objetos, y la resolución rápida de los hechos en que interviene con mesura y sangre fría.

Se abstendrá el juez en absoluto de emitir opinión respecto á la manera de jugar, menos aún de aplaudir ó reprobar errores de táctica ó falta de habilidad de los jugadores. Aún hechas observaciones de esta clase con justicia y habilidad, suelen ser usadas más tarde como armas ó argumentos probatorios de un pretendida parcialidad del juez.

Es también frecuente que ciertos jueces apliquen ciertas reglas, especialmente prohibitivas, demostrando cierta blandura en su aplicación, para ambos bandos por igual, manteniéndose así en un terreno de justicia relativa. Pero tal modo de proceder, es sumamente peligroso, porque cada bando tiene la tendencia natural de notar y registrar las concesiones hechas al contrario y de olvidar las hechas al propio. En el balance final siempre se creen los menos favorecidos y acusan así al juez de parcialidad más ó menos manifiesta.

En consecuencia, es mejor mantenerse en los términos de la ley, siempre que sea posible, es decir, en aquello que no esté librado á la propia conciencia, como sucede con muchas reglas no susceptibles de precisar con toda exactitud.

En el juego de la pelota al cesto, se interpreta de la siguiente manera los siguientes artículos

Se considera como «empujar de atrás al contrario» el acto de *echarse* ó de *caerse* encima, aunque no sea de una manera claramente intencional.

Se considera como «detener á un jugador» el hecho de atacarle de costado con el cuerpo (empujón ó pechazo) aún cuando no sea violentamente.

En ambos casos se infringe la ley de *falta penal.*

Para poner en juego la pelota, debe esperarse siempre la señal del juez, así como para detenerla, salvo el caso que la falta haya sido perfectamente clara ó confesada.

Buenos Aires, Mayo de 1907.

E. ROMERO BREST.
Inspector de Educación Física.

La escuela democrática

Aun cuando no ha sido escrita para ser dada á la publicidad, no podemos resistir el deseo de poner en letra de molde, la siguiente carta que un profesor universitario ha dirigido al señor Pablo A. Pizzurno. No teniendo autorización de su autor no podemos publicarla con su nombre; pero creemos que interesan á todos algunas cuestiones que en ella plantea y que merecen ser meditadas por todos los que de la enseñanza se ocupan.

Buenos Aires, 11 de Abril de 1907.

Señor don Pablo A. Pizzurno.

Mi estimado amigo: A mi regreso he encontrado una carta con su amable despedida, y me ha llegado otra, ahora, con su saludo. Contesto á todo con mi agradecimiento, y con el aprecio que le tengo.

Desde mi llegada he conversado mucho, mentalmente, con el inspector Pizzurno. ¿Le conoce Vd.? Pues cuéntele todo lo que he pensado decirle. Se trata de escuelas, y el tema le agrada.

Yo, mi vecino, y el otro vecino de más allá somos padres de familia celosos, tal vez demasiado celosos, de la higiene física y moral de nuestros chicos. Les hacemos bañar con mucha frecuencia, todos los días, baño con jabón, con bastante jabón. No les permitimos el uso de palabras groseras, torpes ó indecentes. No se oyen en nuestras casas. No les permitimos que riñan, y esto nos cuesta trabajo, porque los pequeños y hermosos animales que son los niños, tienen mucha tendencia á darse de moquetes. Les proporcionamos todos los juegos y ejercicios que ayuden á tener el cuerpo

sano, para que tengan el alma sana; pero no toleramos ninguno de los juegos de azar que pudieran inclinarles al vicio del juego. El vino lo usan apenas para dar color al agua, pero no conocen los otros licores. Nada le digo del tabaco: ninguno de ellos tiene la boca hedionda, ni los dientes sucios de nicotina.

Para hacer así á nuestros chicos, mis vecinos se han impuesto siempre muchas privaciones, y yo he hecho y hago lo que me es posible por imitarlos. Nos bañamos y jabonamos, y usamos todas nuestras ropas interiores muy limpias. Cuidamos hablar con respeto, con urbanidad, con cultura. Bebemos agua pura, filtrada: esto último es todo nuestro lujo. No probamos el vino, y sólo por algún obsequio de un pariente ó amigo que no conoce nuestras costumbres, se ve en casa alguna botella de licor alcohólico. No fumamos. Sólo por sumisión á los usos de la galantería podemos tener en casa algún cigarro habano para convidar á algún vicioso. Nunca hemos ido al Hipódromo. Iríamos todos los domingos, si el Hipódromo no fuera una ruleta ó un juego de caballitos... vivos. Jamás compramos un billete de lotería, ni siquiera un quinto, ni siquiera un décimo. Nuestros hijos saben que deberán su subsistencia á la consagración al trabajo honrado: nunca á las emociones ó la pasión del azar. No pueden esperarlo tampoco de la herencia de bienes, porque no somos ricos.

Hacemos todo esto sin pensar en la virtud ni en ser virtuosos. Pensamos más en la fisiología, en la psicología, en la higiene, en lo que la señorita Francisca Jacques, con tanto talento y exactitud ha llamado *la religión de la salud*, en la lindísima conferencia que dió en la Asociación del Profesorado, el 3 de Octubre último (Revista *El Libro*, p. 136). Entre ser debil de cuerpo y de espíritu (entiéndase esta palabra en su sentido científico, moderno) ó ser sano y fuerte; entre depender de una pasión ó un vicio ó ser independiente, no vacilamos un momento.

He aquí que en este punto, tenemos que mandar nuestros chicos y chicas á la escuela; y tenemos que optar por uno de estos tres caminos: 1.º la escuela pública común; 2.º la escuela particular; 3.º la escuela religiosa.

La *menos peor* es la escuela pública común, donde el ojo vigilante de los inspectores lo ve todo. Pero ellos mismos, es decir, los inspectores saben que todo lo que hay por allí no es de su agrado. A mi chico lo sentarán al lado de otro pobrecito que sin tener él la culpa, no se limpia ó no lo limpian sino para las fiestas patrias ó los exámenes, y eso, por encima. Puede tener, desde la antihigiene física á la antihigiene del alma toda la suciedad y todos los vicios. Yo no digo que la mayor parte los tengan: todo lo contrario. En toda la escuela no habrá más que uno

solo, que proceda de un hogar desordenado, de un conventillo ó de cualquier otro sitio menos límpio aún. Pero este único puede contagiar á otros chicos; uno solo que fuma los puchos ó que compra cigarrillos y convida; uno solo que se juega los cobres y el nikel, que dice malas palabras y ejecuta obras poco limpias. Esto basta para que mis vecinos y sus señoras, mi mujer y yo, en vez de pensar que la escuela completará y perfeccionará la educación del carácter de nuestros hijos, la echará á perder, y no dormimos pensando en que nuestra obra se pueda derrumbar. Y, las chicas? ¿Qué dice Pizzurno? ¿Dónde manda las suyas? ¡Van á *educarse* junto con las de Tomasa, la lavandera, y las de doña Jacinta, la mujer del dueño del conventillo, que va, porque la llevan, todas las semanas á la Comisaría?

La democracia impone la igualdad de todos en la escuela común. Bueno. Pero á mí no me tienen que hacer demócrata á la fuerza, si me gusta cierta aristocracia de la salud, de la higiene, y de las palabras ó de los sentimientos. El director de la escuela, y la directora, que han sido mis alumnos de cualquier cosa que yo he hecho como que enseñaba, me comprenden muy bien, y con una no disimulada clasificación de alumnos, introducen un poco de aristocracia dentro de la escuela juntando mis chicos con otros de familias limpios. . Pero esta es la violación de la ley democrática! Si el director fuera dueño de una majada de ovejas ó vendedor de frutas, tendría mucho cuidado de separar las ovejas enfermas de las sanas, y los duraznos podridos, de los buenos. Pero ¿con qué derecho puede él inspirar sentimientos aristocráticos ante una ley perfectamente igualitaria?

Yo soy dueño de no llevar mi chico á la escuela común, y así no comprometeré al maestro en deslices antidemocráticos. Me voy al Colegio Turco-Ruso, incorporado al Colegio Nacional, especial para la enseñanza de todas las ciencias y de todas las artes é idiomas, inclusive el volapuk y el esperanto. ¡Qué horror! Huyo de allí, y encuentro solo algún colegio inglés ó alemán,—no todos los de estas lenguas,—pero quedan muy lejos de mi casa, y además no pueden admitir mis alumnos.

Vamos á los colegios religiosos. Pizzurno conoce todos los inconvenientes del colegio que no tiene por fin la educación social ó nacional, sino la educación religiosa, y la enseñanza como fin de propaganda sectaria. Mis vecinos y yo hemos pasado por encima de todas las objeciones y hemos mandado nuestras chicas á la escuela religiosa. Mis chicas saben ahora que primero tienen que amar á Dios y después á papá; y á mi me gusta lo contrario. ¿Qué quiere usted? Me gusta que me quieran más á mí, que les doy mi sangre, mi pensamiento, mi corazón, mi vida! No sé si después podré enseñarles que me quieran á mi prime-

y á Dios después. Con todo, si más chicas tuviera, más mandaría á las buenas *Madres*, afectuosas, amables, finas, educadas, que mantienen la higiene en el Colegio, y son limpias en sus personas.

Pero las madres religiosas no me admiten en la escuela á los varones; y á los colegios religiosos debemos temerles por otros motivos. Nosotros no somos ya anticlericales, porque nos hemos librado de todos los fanatismos, inclusive el fanatismo rabioso del Antecristo. Pero vivimos bien sin el clericalismo militante ó político que es la desgracia de otros países de América. Lo dice siempre de Colombia, mi querido amigo el colombiano doctor Ancizar. Los colegios religiosos pueden prepararnos esa desgracia que no tenemos hoy. Además, Pizzurno debe saber si el número de cuartos de baño corresponde al número de pupilos.

¿Nos quedaremos con los chicos en casa y les traeremos un preceptor? Jamás. Si dicen que el hombre nace, debe desarrollarse y vivir en sociedad, es menester que se eduque en la sociedad, por lo menos de sus pares ó iguales; que se forme el carácter en la convivencia con muchos. Un chico educado por un preceptor es un ser anómalo, fuera del mundo, una planta de invernáculo, expuesta á morir al primer aire frio.

Hay dos remedios que poner á tantos males. Uno, que las autoridades directivas y las leyes de la instrucción pública, abandonaran un poco la música de la igualdad perfecta en la democracia, y pensaran un poco más en el principio científico de la selección, que es aristocrática. Podrían fundar escuelas selectas, para admitir alumnos que pagaran su educación, pero con muchos otros requisitos más que la sola paga. En algunos casos no bastaría ningún dinero para que se admitiera un alumno. Basta enunciar la idea inicial; lo demás se sabría después.

El otro remedio es mucho más difícil de lograr: que los padres que queremos buenas escuelas, las fundemos nosotros mismos. Pero, estamos muy poco acostumbrados á estas empresas, para no desconfiar mucho del éxito, y para no temerle mucho.

¿Qué piensa usted de todo esto con su larguísima experiencia, que buenas preocupaciones y malos ratos le cuesta?

Otra vez, muchas gracias por sus afectuosos saludos, y hasta pronto.

Su afectísimo.

* *

ECOS DE TODAS PARTES

Japón: Los idiomas extranjeros. Los maestros de instrucción primaria.—**Alemania:** Escuelas en los hospitales. Hotel de maestros.—**Estados Unidos de Norte América:** Sueldos durante las vacaciones. Maestros, títulos, kindergarten. Ministerio é inspección femeninos. Edificación escolar.

JAPÓN

Los idiomas extranjeros

230 alumnos terminaron en 1906 sus estudios en la Escuela de Lenguas, de Tokio. De estos dedicáronse al estudio del inglés 54, alemán 45, chino 42, ruso 32, francés 23, coreano 18, español 13, italiano 3. Si la preponderancia del inglés se explica por la importancia de las relaciones comerciales y los intereses marítimos mercantes y de guerra que unen á ambos países, la del crecido número de alumnos de alemán se puede explicar por la necesidad que existe para el joven japonés de estudiar los libros de medicina existentes en dicho idioma y de completar luego en Alemania los conocimientos adquiridos. Sabido es que el gobierno nipón facilita á los jóvenes el estudio en las clínicas y facultades de ese país.

Los maestros de instrucción primaria

De los 109.000 maestros que cuenta el país 36.000 tuvieron que marchar á la guerra, de modo que en la mayor parte de las escuelas hubo que reducir la enseñanza á medio día. Existen en el Japón tres clases de maestros elementales: regulares, auxilia-

res y especiales (dibujo, música, gimnasia, agricultura, inglés). Los maestros no diplomados solo encuentran colocación provisoria. Los sueldos varían entre 0,56 centésimos y 50 pesos oro mensuales; verdad que la vida es baratísima. Además hay gratificación de alquiler. Después de 15 años de servicio se obtiene pensión vitalicia.

ALEMANIA

Escuelas en los hospitales

Una innovación realmente útil es la enseñanza primaria que se dá en varios hospitales y clínicas de niños en Berlin y sus alrededores. Cuatro días de la semana se enseña á los pacientes de 6 á 16 años durante dos horas; no tanto para llenar los vacíos dejados por su ausencia de la escuela popular, sinó para procurar al espíritu y corazón infantiles la oportunidad de manifestarse hasta donde lo permita el caracter de la enfermedad. Para enfermitos que durante semanas, meses y años guardan cama, esa enseñanza es como una bendición. Los mismos niños la experimentan. Con ganas y empeño, se aplican y llenan sus deberes. Es natural que no puede seguirse un programa fijo á causa de la diferencia de edades, por el reemplazo frecuente de los pacientes y por las alteraciones del estado del enfermo.

Hotel de maestros

Es sabido que en Prusia los maestros de primera enseñanza, perciben á más del sueldo una indemnización para alquiler ó habitación gratuita. Sacando la cuenta varios municipios han encontrado conveniencia y economía en construir espaciosos edificios donde alojar á todos los maestros con derecho á habitación gratuita.

ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA

Sueldos durante las vacaciones

Curiosa administración escolar debe existir en la ciudad de Chicago; á estar á un suelto que publica uno de los últimos números del *Monthly of German and Pedagogy*, un miembro (feme-

nino) del Consejo de Educación propone abonar á los maestros elementales sueldo aún durante los dos meses de vacaciones. Pero á renglón seguido se lamenta el colega de que tan sublime idea sea irrealizable por falta de fondos, dada la casualidad que el consejo ha dispuesto de los fondos reservados para sueldos del personal, en costear los gastos de edificación. La universidad ha suprimido la coeducación de estudiantes de ambos sexos.

Maestros—Títulos—Kindergarten

Para los maestros elementales de Cincinati se les hace cada vez más difícil obtener colocación ó ascenso, sino poseen diploma universitario y un título honorífico tras de su apellido. Para el semestre de invierno se ha abierto toda una serie de cursos universitarios para todas las ciencias imaginables, los cuales se verifican en las noches de sábados. Con esto está dicho que ya no basta la preparación normal y seminarista para tener buenos maestros.—Los «Kindergarten» existentes en este municipio son todos creación de particulares y se mantienen exclusivamente por dádivas, bazares, conciertos, etc., organizados en su favor. Ultimamente la autoridad escolar convencida de su real utilidad ha empezado á incorporarlas al sistema escolar vigente, lo que antes nunca pudo realizar por falta de fondos. El año pasado fiscalizó los dos primeros Kindergarten á los que se agregaron siete mas hasta ahora. Pero lo que falta aquí son maestras de kindergarten una institución para formarlas.

Ministerio é inspección femeninas

Para el puesto de ministro de instrucción pública en Colorado hay dos candidatas. Los del partido republicano votarán por miss Craig, los demócratas por miss Maloney.

En Boston el Colegio escolar quiso destituir á la inspectora, señora Ripley, por haber contraído matrimonio con un maestro. Verdad que la ley obliga á las maestras á dimitir cuando quieren casarse, pero la prensa y el público opinan que ella no es aplicable á la señora Ripley que no es maestra sino empleada municipal, y que su experiencia pedagógica no puede sino haber ganado con su unión con un preceptor.

En Atlanta miss Burns ha sido nombrada inspectora de educación.

Edificación escolar

Una de las consecuencias de la catástrofe del terremoto de San Francisco es que la autoridad escolar se ha visto obligada á reducir los sueldos de los maestros para poder hacer frente á las necesidades de la reconstrucción de las escuelas. Las protestas de los maestros no han dado resultado hasta ahora. Se espera que varios Estados de la Unión descargarán el presupuesto de edificación haciendo construir en San Francisco escuelas por su cuenta, en cuyo caso éstas llevarían el nombre del Estado donante.

VARIEDADES

Notas de inspección.—Víctima de su maestra.—Un raro desprendimiento.—En librería.—Insuficiencia de alimentación

Notas de inspección

(De *La Gymnastique Scolaire*)

La tabla de multiplicar. — Poco á poco hace el pájaro su nido.

—¡Buena idea, señor maestro, buena idea!

Un metro cuadrado dividido en cien decímetros cuadrados está dibujado sobre la pared de la clase. Los productos de la tabla de multiplicar son inscriptos en él á medida que hacen su aparición en el curso de cálculo, en el grado inferior. Los múltiplos de dos ó los dobles son inscriptos en azul, los de tres ó los triples, en rojo, etc., para diferenciarlos bien.

Ese cuadro podría ser titulado por los alumnos como sigue: «Lo que nosotros sabemos de la tabla, en este día.» Muy ufanos los pequeños calculadores se sirven de su cuadrado con facilidad y provecho. ¿No es su creación?

*
* *

Desconfía del brillo de las palabras.—Hijos míos, vamos á proceder á la confección de un cuadro que resuma el sistema métrico.

E inscribimos en el pizarrón un cuadro en el que la numeración es el alma dominante. Las unidades, decenas, centenas,

etc., son ordenadas para las distintas medidas en una horizontal muy señalada.

Pero, ¿dónde está el sistema.... métrico.... legal?

Inscribid luego la noción metro en el centro de un círculo y colocad en sectores diversos las longitudes, superficies, volúmenes, pesos, etc.

No olvidéis la transición para pasar del metro á las medidas de cada sector particular: el dibujo del dm^3 para las medidas de capacidad el de cm^3 para las de peso, el de 5 cm^3 para las monedas, etc. He ahí el sistema métrico. Escribid en un rincón del cuadro algunas notas del legislador (Ley del 4 de Mayo de 1848) y he ahí no un trabajo de numeración escrita, pero sí un sistema teniendo el metro como centro.

*
* *

Querer demostrar mucho es obscurecer las nociones.—«Hijos míos, vamos á establecer este día la tabla comparativa de las medidas de volumen, de capacidad y de peso.»

Y nuestro maestro desarrolla extensamente en un sinopsis de tres columnas, todas las cantidades métricas de esas tres categorías. La lección se prolonga; los ejercicios de lectura (oh! completamente mecánico) se postergan y la hora pasa. ¿Qué conservan los alumnos? El recuerdo de todo un cuadro complicado, penoso para la memoria.

Mi querido maestro, ¿por qué no se contenta usted con clavar en la pared el hilo sosteniendo el decímetro, el litro y el kilo, y en seguida la explicación de relación de esas tres medidas?

Ved, en la pared, los tres objetos y la lección queda terminada. Lo demás es obra de pura numeración. La decena de decímetros corresponde á la decena de litros y á la decena de kilógramos; porque es... lógico.

*
* *

¿Adonde vas? ¿Qué sabes? pequeña alma de niño....—¿Sabes mi joven amigo, todo lo que te he enseñado en el grado inferior? Míra, vé aquí el círculo de tus conocimientos. Está dividido en tantos sectores, como ramos tiene el programa y en cada día de

octubre nosotros hemos inscripto en ellas el esquema de las revisiones realizadas.

He ahí tu bagaje para cursar el grado medio. Pónlos en cuadro, ámalo, consúltalo mucho. A menudo nos ayudará á subir los nuevos caminos.

Pon en cuadro, pues, en la clase el gran círculo de tus conocimientos, desde el 1º de noviembre, si es posible. Ten confianza en él.

*
* *

El espíritu de las palabras vale más que la letra de los términos.—Héte aquí, perplejo, mi querido principiante, con la expresión «Operaciones combinadas» que figuran en tu programa de cálculo (grado inferior).

¿En qué consiste esta combinación? Piensas tú. ¿Será eso un paseo de dos, de tres ó de cuatro operaciones, en los ejercicios por hacer? ¿Podemos suponer que esa palabra «combinadas» impresa en caractéres itálicos solo dejará adivinar un acoplamiento material en el tiempo y el espacio? ¡Oh! no, hay en ellas sobre todo, una soldadura intelectual que importa, una dependencia que unifica las nociones, una trabazón que las sostiene y las consolida

Si 3 + 4 hacen 7, necesariamente quedan 7—4? Si 3+3+3 +3=12, 12—3—3—3 —3 son la nada.

Escríbeme de otra manera y más simplemente esas «sumas y restas» señaladas.

Hé aquí: si 3×4 son 12, es indudable que el 1/4 de 12 es 3. ¿Adivínas el valor de la expresión: operaciones combinadas?

*
* *

La teoría y la práctica son dos hermanas ligadas por una afección pura.—Mi querido: no olvides que nosotros somos en la vida, á la vez espíritus y mecanismos.

¡Que tus lecciones no lo ignoren jamás! Si es bello iluminar las almas infantiles por medio de nociones lúcidas, es igualmente urgente hacer hábiles técnicos. El saber hacer debe seguir al saber, es cierto, pero no se obtiene sino con la repetición del ejercicio. Todas tus lecciones deben hacer la parte de los dos, y si es indispensable conocer la definición de la multiplicación, es sobre

todo precioso saber realizar una multiplicación cualquiera con seguridad y rapidez. Es un oficio á adquirir, después de los tropiezos del aprendizaje.—*X.*

Victima de su maestra

En una de las escuelas populares de Chicago se ha producido un hecho que causó honda pena en toda la ciudad. Un niño de 14 años, que hace tres años vino con sus padres de Hungría, se suicidó, dejando un papel escrito en estos términos: «La culpa la tiene la maestra O'Neil, que no cesaba de burlarse de mí y de menospreciarme. Cada vez que me tocaba dar mi lección, mandaba sentarme y decía que no me comprendía; y siempre incitaba á mis compañeros á que se riesen del mal inglés que hablo.» Todo el vecindario certifica que el niño llevaba una conducta ejemplar y que era muy aplicado y modesto.

The Monthly observa á este respecto: «El caso prueba una vez más el peligro que hay en confiar los niños á mujeres que ignoran hasta la existencia de un segundo idioma. Lo que necesitamos son hombres con alma, capaces de perdonar la pronunciacion deficiente de un consonante y de captarse el cariño y la estima aún de los niños menos inteligentes »

Un raro desprendimiento

Un raro ejemplo de desprendimiento dió, en Kansas City, el superintendente escolar Whittemore, pidiendo al consejo escolar del municipio de disminuir en 300 dollars su sueldo anual para poder aumentar el de los maestros primarios.

En librería

De la revista *L'Educatore della Svizzera Italiana* que se publica en Lugano (Suiza), tomamos el siguiente juicio sobre un libro de Francisco Guex, director de las escuelas normales del Cantón de Vaud, profesor de Pedagogía de la Universidad de Lausana. Obra ilustrada con 110 grabados cuyo título es el siguiente: «Historia de la Instrucción y de la Educación».

«Con este título, dice la revista citada, acaba de aparecer por

la tipografía Ch. Vinet Gentur de Lausana, un grueso volúmen debido á la pluma de aquel valiente é incansable 'pedagogo que ha dado á luz ya otros apreciables estudios, entre los cuales la excelente memoria presentada al Consejo Federal, sobre el primer grupo de la Exposición Universal de París de 1900 (Educa. ción) editado por Payot y Cía. de Lausana en 1903.

Su último libro es un trabajo de aliento en el cual se hace la historia de la pedagogía de los pueblos de oriente y occidente desde antes de Jesucristo hasta nuestros días. La pedagogía vulgar, antes de la era cristiana, está contenida en dos capítulos: el primero se refiere brevemente á los pueblos del Asia oriental, China, la India, etc., y el segundo hace una reseña de la educación de los griegos y de los romanos.

El resto del libro está consagrado á los tiempos posteriores á aquellos hasta nuestros dias.

Con una diligencia y una penetración encomiables, el distinguido autor, presenta en dos largos períodos la historia de la educación cristiana antes de la reforma religiosa y aquel desde la reforma hasta los tiempos actuales. De los educadores prácticos y teóricos así como de los filósofos que más se han señalado bajo el punto de vista pedagógico ha intercalado sus retratos: de Lutero, Calvino, Mekentone y de varios campeones de la reforma como Loyola, Canisio, Francke, Fenelón, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Girard, Froebel, etc. etc. No faltan buenos datos y retratos de los escritores más modernos, algunos de los cuales viven aún. Ha dejado un sitio de honor para los ticinenses Estéban Franscini y teólogo Imperatori.

Además de la buena distribución y clara exposición de la materia, es cualidad digna de alabanza de la obra que nos ocupa, la imparcialidad de que ha dado prueba el señor Guex, al presentar á los lectores, los personajes de su libro, de ideas y pensamientos distintos no solo indicativos, sino también políticos y religiosos.

La nueva obra del señor Guex, cuyo precio es de 6 francos, y la memoria del mismo ya mencionada, deberían tener un lugar en las bibliotecas que se van formando en todas nuestras escuelas, compradas con los fondos que ha tiempo estaba á cargo de las Comunas, para libros de premio. Creemos que se haría obra sumamente útil, si entre los volúmenes destinados á los alumnos se introdujeran de cuando en cuando algunos de aquellos muy indicados como lectura instructiva para los maestros.»

Insuficiencia de alimentación

Según el testimonio presentado al comité escolar británico por médicos autorizados, el número de niños nacidos sanos y fuertes no es mayor entre las clases pudientes que entre las mas pobres. El Herodes moderno es el medio y no la herencia. He ahí, pués, una teoría nueva que tiene, del punto de vista sociológico y educativo, mucha importancia.

Admitiendo ese principio, Mr. Spargo dice que dos millones de niños en Estados Unidos, en edad escolar, están insuficientemente alimentados, alojados y vestidos.

Como conclusión pide al Estado que considere la alimentación, el vestido y la habitación como partes esenciales para obtener una educación completa.

Hay que dejar constancia que en varios países las cantinas escolares, como el funcionamiento de las cajas en las escuelas, remedian ciertas situaciones precarias, esforzándose en poner remedio á esos males.

———— —